المدرسة والمجتمع في فكر التمدرس واللاتمدرس

"دراسات مترجمة في أصول التربية"

ترجمة

أ.د/ عصام الدين علي هلال

كلية التربية ، جامعة كفر الشيخ

أ.د / محمد إبراهيم المنوفي

كلية التربية ، جامعة كفر الشيخ

أ.د/ أميرة عبد السلام زايد

كلية التربية ، جامعة كفر الشيخ

دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع

دار الجديد للنشر والتوزيع

370.19

هـ.ع

عصام الدين علي هلال

المدرسة والمجتمع في فكر التمدرس واللا تمدرس دراسات مترجمة في اصول التربية

ترجمة عصام الدين علي هلال ، محمد ابراهيم المنوفي ، اميرة عبد السلام زايد – ط أ

– دسوق دار العلم والايمان للنشر والتوزيع

240 ص 17.5 *24.5 سم

تدمك 9 – 559 – 308 – 977 – 978

1- المدرسة والتعليم 2- التربية3- التعليم

أ- عصام الدين علي هلال ب – مترجم محمد ابراهيم المنوفي

ج – مترجم اميرة عبد السلام زايد

رقم الإيداع : 11028

الناشر : دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع

دسوق - شارع الشركات- ميدان المحطة – بجوار البنك الأهلي المركز

elelm_aleman@yahoo.com & elelm_aleman2016@hotmail.com E-mail:

النـــاشـــــر : دار الجـــديد للنشـــر والتـــوزيع

تجزءة عزوز عبد الله رقم 71 زرالدة الجزائر

E-mail: dar_eldjadid@hotmail.com

فهرس المحـتويات

الفصل الأول

علم اجتماع التربية

Saha, Lawrence j . " sociology of education." 21st century Education : A Reference : handbook . 2008 . SAGE publications . lg Mar. 2011

لورانـــــس ج ســـــاها

الجامعة القومية الاسترالية

ترجمة

أ.د / عصـام الدين علـــي هــلال أ.د / محمـد إبراهـيم المـــنوفي

أستاذ أصول التربيةرئيس قسم أصول التربية

كلية التربية - جامعة كفر الشيخ كلية التربية - جامعة كفر الشيخ

يعد علم اجتماع التربية مجالا محوريا داخل مجال علم الاجتماع العام ، كيفما كان الأمر فانه جزء من مجال التربية . يمثل هذا الوجود المزدوج واحدا من الخصائص غير المعتادة لعلم اجتماع التربية ، والبعض يقول إن مصدر التوتر هنا هو الاختلاف بين أولئك الذين يقولون إن علم اجتماع التربية علم خالص ، وبين أولئك الذين يرونه مجالا تطبيقيا للدراسة .

يتشابك علم الاجتماع العام ويتداخل مع الكثير من المجالات الفرعية الأخرى مثل ؛ الترتب الاجتماعي ، العرق ، الإثنية والدين . وبسبب هذا المدى الكبير من الموضوعات داخل علم اجتماع التربية كمجال فرعي ثمة صعوبة في علم الاجتماع العام حيث أنه ليس لديه ما يمكن أن يسهم في جهد مشترك .

إن الخصائص العامة لعلم اجتماع التربية تعكس في يسر وبساطة وعمومية حالة النظام . ففي رابطة علم الاجتماع الدولي تمثل لجنة البحوث في علم اجتماع التربية احد المجالات الكبيرة للعضوية . ويشبه ذلك ما يجري في رابطة علم الاجتماع الأمريكي الذي يمثل قسما من علم الاجتماع العام ، حيث يمثل أكبر قسم في هذه الرابطة . هذا النمط ينعكس أو يظهر في روابط علم الاجتماع القومية كما هو حادث في استراليا . كما يتمثل علم اجتماع التربية في روابط تربوية مهنية عديدة ،

كما هو الحال في رابطة البحث التربوي الأمريكي ، حيث ينظر إليها باعتبارها جماعة مصالح خاصة ، فما هو شائع حول الموضوع أن يجري تناولهفي واحد أو أكثر من الأقسام الأكاديمية في الجامعات .

ينمو علم اجتماع التربية متسارعا في العديد من البلاد ، فعملية مراجعة الأنظمة الفرعية في العالم المتحدث باللغة الانجليزية سجلت في الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وجنوب أفريقيا واستراليا ودول أخرى مثل ألمانيا وإسبانيا وهولندا والهند . إن علم اجتماع التربية يمثل نظاما فرعيا ناميا ومناسبا لعلم الاجتماع في عدة دول حيث يحظى بالتأييد السياسي .

بالرغم من هذه الشعبية يكافح علم اجتماع التربية ، في بعض الأحيان ، من أجل الاعتراف به ، ومن أجل المكانة إذا ما قورن ببعض أنظمة علم الاجتماع الأخرى ، ويرى البعض أن سبب ذلك هو الوجود المزدوج في علم الاجتماع والتربية . على سبيل المثال أقر "يانج"عام 2002 أنه خلال الثمانينات والتسعينات بدأ علم اجتماع التربية في الاختفاء من مناهج الجامعات ، خاصة في الأقسام التربوية وتدريب المعلمين

حيث لاحظ : " من خلال شك جزئي منتج لموقف نوعي في علم اجتماع التربية في المملكة المتحدة في أقسام التربية الجامعية ، وانعكس ذلك في التوتر بين المطالب النظرية للنظام الفرعي ، والمطالب التطبيقية للنظريات ذات الصلة ،التي وجدت عبر المشكلات التي واجهت المدرسين في الفصول الدراسية بالمدارس " (يانج2002ص564).

إذن ما علم اجتماع التربية؟ ، ولماذا يتميز بدرجة كبيرة وهامة في علم الاجتماع ؟، ولماذا يناضل ويقاتل في بعض الأحيان ؟ سوف أتناول في هذا الفصل علم اجتماع التربية ؛ أصوله وخصائصه التي يعرف بها ، ونظرياته الشهيرة ، ومناهجه ، وبعض تقسيماته الشهيرة ، وبعض الموضوعات الهامة الجارية في أيامنا هذه

ما علم اجتماع التربية ؟

يعنى علم اجتماع التربية بدراسة البنى والعمليات والتطبيقات من منظور علم الاجتماع . وهذا يعني أن النظريات ومناهج البحث والتساؤلات السوسيولوجية المواتية تستخدم من أجل تحقيق فهم للعلاقة بين الأنظمة التربوية والمجتمع ، سواء كان الأمر ، على المستوى الماكرو ، أم المستوى الميكرو .

ارتبط علم اجتماع التربية بالتوتر بين من ينظرون إليه كعلم ، وبين أولئك الذين ينظرون إليه كنظام تطبيقي مرتبط بالسياسة . والتوتر أيضا يقع بين ماهو إمبيريقي وما هو معياري . وهو يقع بين دراسة التربية بشكل علمي كما هي ، ودراسته باعتباره منظومة من المفاهيم التي يجب أن تكون . في التاريخ القريب لعلم اجتماع التربية انعكس هذا التمييز في مفهوم يصف النظام . أولئك الذين يرون النظام باعتباره علما موضوعيا يرفع شعار (علم اجتماع التربية) وأولئك الذين يرونه في سياق مصطلحات تتعلق بالسياسة والإصلاح يستخدمون الشعار " علم الاجتماع التربوي ".

هذا التمييز يعتبر أكثر من مجرد أمر أكاديمي ،إنه ينعكس في الاختلافات حول كيفية نمو علم اجتماع التربية في الجامعات بمختلف الدول ، وخاصة الولايات المتحدة والمملكة المتحدة . بعيدا عما يدرس باعتباره مجالا فرعيا في أقسام علم الاجتماع ، كان علم اجتماع التربية في أقسام التربية لتدريب المدرسين في الولايات المتحدة . في أغلب الأحيان كان يسمى الأصول الاجتماعية للتربية أو عنوان مشابه . أصبح علم اجتماع التربية في المملكة المتحدة يعرف من خلال

حساب سياسي يزدهر باستخدامه في البحث والتحاليل الإحصائية لتعلم كيف ترتبط التربية بالالتحاق بالوظائف والحراك الوظيفي . (فلود , هالسي & مارتن 1957) . يقر البعض بأن علم اجتماع التربية الذي استخدم بداية كان أكثر انغلاقا في استخدامه على المدخل الدوركايمي DURKHEIMIAN

الذي ينظر فيه إلى التربية من خلال مفاهيم ومصطلحات وظيفية في محافظة على الوضع والنظام القائم .بينما نجد المدخل الثاني لدي كارل مانهايم الذي يقوم على التحول الاجتماعي . لفهم هذا التمييز بينهما يحتاج المرء إلى البدء وتفحص كيف تصبح التربية متجادلة مع البدايات المبكرة لعلم الاجتماع نفسه .

التاريخ المبكر لعلم اجتماع التربية:

ولد علم الاجتماع الحديث خارج الثورة الصناعية ، نتيجة زيادة الوعي بالتبادلات الراديكالية في البنية السوسيولوجية للمجتمع على وجه الخصوص في أوروبا وانجلترا . إلا أنه خلال تلك الفترة اتسع نطاق التربية لدرجة أنه بطريقة ما اتسع مدى التصنيع والتربية يدا بيد . تغلغلت التربية في كتابات علماء الاجتماع المبكرين ، على الرغم من عدم كونه فكر جيد خارج السياق .

الأصول الكلاسيكية:

لم يتناول كارل ماركس (1883-1818) بشكل كامل أو متكامل التربية خلال كتابته لتاريخ الرأسمالية والطبقات الاجتماعية . ولكنه مع فريدريك إنجلز أشار إلى التربية خلال استعراضه للكفاح الطبقي . لكنهما دافعا عن مبدأ التربية للجميع ، كما أنهما اهتما بشكل أولي بنمط التربية الذي يقدم لأطفال الطبقة العاملة ،

وكيف تخدم هذه التربية مصالح الطبقة الحاكمة ، طبقة البورجوازية للإبقاء على الوضع الراهن ؟. على الرغم من أن ماركس لم يركز بشكل مباشر على التربية في نظريته عن المجتمع ، فقد صاغت أفكاره القاعدة التي استند إليها علماء علم اجتماع التربية الماركسيون الجدد . يرتبط هذا المنظور كثيرا بنظرية إعادة الإنتاج التي يخدم فيها الفكر التربوي باعتباره آلية لمعاودة إنتاج البنية الطبقية للمجتمع . وبالتالي إعادة إنتاج الامتيازات التي تحصل عليها الطبقة الحاكمة .

لم ينظر " ماكس فيبر " (1864ـ1920) بتركيز للتربية في كتاباته المبكرةفي علم الاجتماع ، ومع ذلك فإن نظريته في البناء الاجتماعي ، التفاعل بين الطبقات الاجتماعية ، المكانة الاجتماعية ،والقوة لفتت الأنظار لأهمية الآليات التي من خلالها تحتفظ إحدى المجموعات الاجتماعية بموقعها في المجتمع . الحيثيات التي تعكس موقع المعرفة تمثل سبيلا واحدا يمكن للأفراد أن يقيموا مناخا تشريعيا للعضوية في طبقة معينة ، مكانة ، أو مجموعات القوى . يتبع ذلك بوضوح أن التربية باعتبارها آلية للتنمية وتداول المعرفة تمثل نظاما اجتماعيا هاما في التصفيف الاجتماعي .

مقولة أن التربية مصدر للمعرفة وإعلانها في حيثيات ووقائع تربوية كانت أيضا شديدة الأهمية في مقولات ماكس فيبر حول البيروقراطية وزيادة العقلانية في المجتمع . اعتقد فيبر أن المجتمع الأوروبي كان يطور

وينمي نوعا جديدا من المنظمات كصيغ للسلطة المجتمعية تغيرت من البنية التقليدية (على سبيل المثال، الملكية) إلى البني العقلانية (البرلمان المنتخب) . لقد فكر في هذا التحول الذي سمح بالمواجهات الاقتصادية للمجتمع ، وخاصة القطاعات الإنتاجية للمجتمع . لقد تحولت الصناعة والابتكارات بالتدريج من النمط الخدمي والورش الإنتاجية إلى إنتاج المصنع ، وهذا تطلب صيغة جديدة من البنية التنظيمية المسماة بالبيروقراطية ، أو إلى نمط تراتبي للسلطة يستند إلى قواعد عقلانية وتشريعية . ويشير فيبر إلى أن البيروقراطية قدمت نمطا نقيا من السلطة الشرعية ، كما أصبح المفهوم أصل للدراسات السوسيولوجية للتنظيمات في المجتمع الحديث .

كان لأفكار فيبر أثر عظيم في الدراسات الخاصة بالتنظيم الاجتماعي للمدارس ، ومن خلالها نظر إلى أدوار المديرين والمدرسين والعلاقات التراتبية بينهم . إن دراسة المعلمين كممتهني مهنة ، وكذلك كعمال يجب أن تنتمي بشدة لعلم الاجتماع الفيبري . ودراسة دور المعلم ومحاسبته في التوجه الحالي نحو مواجهات عالية لاختبارات مقننة مجذرة بشكل أساسي في مبادئ فيبر الخاصة بسوسيولوجيا التنظيم وسوسيولوجيا البيروقراطية

وعالم الاجتماع الثالث وهو الأكثر أهمية في علم الاجتماع التقليدي ، والذي أثر تأثيرا كبيرا في تنمية علم الاجتماع هو إميل دوركايم (1917-1858) . تقلد

دوركايم كرسي علم الاجتماع في جامعة السوربون في باريس حيث درّس لمعلمي المستقبل . عبر كتاباته السوسيولوجية كتب دوركايم ثلاثة أعمال مرتبطة مباشرة بالتربية حيث وجد فيها أصل علم اجتماع التربية الحديث :التربية والمجتمع (1922) ، التربية الخلقية (1925) ثم "تطور الفكر التربوي "وكتب " محاضراتفي بناء وتنمية التعليم الثانوي في فرنسا (1938) ، هذه الأعمال الأخيرة تعتبر محاضرات أولية ألقاها على تلاميذه ، ولكنها كانت محفوظة ثم نشرت ، وهي اليوم تعتبر أساسا لأي دراسة عن التربية عند دوركايم .

كان دوركايم وظيفيا ، وهذا يعني أنه كان مهتما بالدور الذي تلعبه مختلف النظم الاجتماعية التي تمارس أدوارها في المجتمع ، وخاصة كيف تساهم في بقاء النظام القائم . كانت الفكرة مهمة بالنسبة له في فهم التربية . اعتقد دوركايم أن المدرسة تمثل العامل الأولي في التنشئة الاجتماعية لبناء الكبار مستقبلا . هذا ينعكس في أعماله في التربية الخلقية التي تضع تنمية الإجماع والتضامن في المجتمع في يد المدرسة . لم يعتقد دوركايم في أن هذه الوظائف للتعليم يمكن أن تأتي من خلال الصراع . في حقيقة الأمر ، في كتابه " تطور الفكر التربوي" صور الصراع الدائم على أنه صراع بين الكنيسة والدولة في فرنسا ،

وسيكون هذا الصراع خارج سيطرة التعليم . إنه لا يرى ذلك باعتباره صراعا بين دين معين أو دوجما لاهوتية والدولة . ولكنه مجرد صراع بين ما هو مقدس وما هو علماني . والذي ينظر إليه باعتباره جرثومة الكفاح الأعظم (دوركايم 1938، 1977 ص26)

وصف دوركايم التربية باعتبارها المؤسسة المنوطة بالصراع في المجتمع . فمن ناحية تقيم التربية وتدعم الإجماع والتضامن عبر وظيفتها الخاصة بالتنشئة الاجتماعية . ومن ناحية أخرى ؛ فإن المصلحة الذاتية للأفراد والجماعات تتطلب تنظيم التربية . وهو يقر بأن التربية مسئولة عن إنتاج البالغ المثالي . كما نوه إلى أن التربية هي مهنة أولئك الذين يشاركون في هذه العملية . قامت الكثير من المقالات والأفكار والبحوث على أفكار دوركايم في فهم التربية ، دور الفضيلة في الانتقاء التربوي والالتحاق بها : إن دور المعلمين في المدارس ، ودراسة الحكومة والمدارس الخاصة يمكن توصيفه لكن بشكل قليل .

علماء الاجتماع التقليديين الأخر:

يقر علماء الاجتماع التقليديون المبكرون أهمية التربية ، ثلاثة منهم جديرون بالتقدير هم هربرت سبنسر (1820-1903) ثورشتاين فبلن (1857-1929) وكارل مانهايم (1893-1947) . على الرغم من أن هؤلاء العلماء لم يكن لهم نفس التأثير في تنمية علم اجتماع التربية

كما فعل ماركس وماكس فيبر وكارل مانهايم فإنهم رغم ذلك لم يحظوا بالذكر رغم جدارتهم بسبب نفاذ البصيرة التي يتمتع بها كل منهم في مجال التربية .

كان هربرت سبنسر معاصرا لماركس وفيبر ودوركايم إلا أنه لا يعتبر من آباء علم الاجتماع . باعتباره عالم اجتماع بريطاني ينتمي لعلم الاجتماع التطوري ، وقد عرف بكتابه الشهير " المبادئ الأولى " الصادر عام 1862) وفيه وضع مقدمة عن

وجهة نظرالدارونية الاجتماعية في المجتمع . وهو تماما مثل دوركايم أحد علماء الاجتماع المبكرين الذي كتب كتابا منفصلا في التربية بعنوان " التربية ، عقليا ، أخلاقيا وفيزيقيا " عام 1861. لقد كان يعتقد في أن التربية مثلها مثل أنظمة اجتماعية أخرى سوف تؤدي دورها في إحداث تطور إيجابي في المجتمع . فأفكاره وأعماله الخاصة بحكومة تقوم على مبدأ " دعه يعمل " كسياسة لها كانت مناسبة لقضايا مثل اختيار المدرسة ، الاندفاع في الالتحاق بالمدارس الخاصة بدلا من مدارس الحكومة والعلاقة بين المنهج الوظيفي والمنهج الأكاديمي(Peel 1971) . كان " ثورشتاين فبلن " اقتصاديا مهتما بسلوك الطبقات الاجتماعية في المجتمع الصناعي ، لقد رأي أن التربية تمثل موقعا تحل فيه قضايا الطبقات الاجتماعية، وبها يتلقى أطفال طبقات العمال كيف يمارسون الحياة في أوقات فراغهم. تعد أفكار فبلن إذا وضعت في الاعتبار تشبه أفكار أولئك الذين يمثلون الفكر الماركسي الجديد الذين اهتموا بوظيفة التربية في المجتمع الطبقي

كان فبلن مهتما أيضا بنقابات رجال الأعمال ، ودرس كيف كانت الجامعات الأمريكية تخضع لتأثير رجال أعمال كبار ، وكانت تعتبر كأنظمة خاصة بالتربية الليبرالية والفضول العقلاني .

عرف " كارل مانهايم " حيث هاجر إلى انجلترا من ألمانيا مع صعود قوة النازي أوليا من خلال كتابه عن سوسيولوجيا المعرفة . كان طموحه يتمثل في بناء نظرية معرفة سوسيولوجية يمكن أن يشرح بها صدق العبارة ، في مصطلحات خاصة بالموقع الاجتماعي للمؤلف . اهتم كذلك مانهايم باستخدام علم الاجتماع

في تغيير وتحويل المجتمع ـ لتجنب أخطار النازية ـ وخلق مجتمع يرتكز على العقلانية والتفكير المخطط . وتعتبر التربية عنده جانبا أساسيا من هذه العملية : "...فليتعلم الفرد خارج تبعيته للطموح الكتلي ..." (كوزر 1977 ، ص440). آمن مانهايم بان التنمية يمكن ان تحقق مجتمعا متكاملا من خلال الأخلاق العامة ، وهو في أغلب الأحيان نفس نمط المجتمع المتكامل الذي آمن بأن التربية يمكن أن تنتجه . لقد أصبحت محاضراته التي نشرت بعد وفاته أحد الكتب النسقية في علم اجتماع التربية (مانهايم ، ستيوارت 1969) . إن إسهامه في علم اجتماع التربية كان تطبيقيا أكثر من كونه نظريا ، لأنه ربط التربية بالتخطيط الاجتماعي ، وإعادة البناء الاجتماعي ، وبالتالي فإن مانهايم يناظر ديوي في الولايات المتحدة الذي أعجب به (كوزر 1977) .

علماء الاجتماع الثلاثة أولئك يتبعون مباشرة الخطوات اللاحقة لماركس وفيبر ودوركايم التي ساعدت في بناء خلفية علم اجتماع التربية عبر الفترة الكلاسيكية ، وقد وجدت شرعيته في تنوع واسع ، من المداخل النظرية والعمل الإمبيريقي الذي يعتمد عليه علماء اجتماع التربية اليوم .

المداخل النظرية المعاصرة:

بقدوم السبعينات (1970) مثل علم اجتماع التربية المجال الفرعي الرئيسي في علم الاجتماع العام ، ولكنه كان أيضا مجالا للنزاع في بعض الأحيان ، ونال من السخرية في بعض الأحيان من خارجه ، بل أيضا أصبح محلا للنزاع من الداخل . الكثير من المعارضين داخل علم اجتماع التربية كشفوا عن معارضتهم داخل علم

الاجتماع نفسه ـ الكفاح بين أولئك الذين يرون علم الاجتماع باعتباره علما وأولئك الذين يرونه مجرد مفاهيم تأويلية . في عام 1963 بالولايات المتحدة نشرت جريدة " علم الاجتماع التربوي " بواسطة الرابطة السوسيولوجية لتؤكد أنه ذو سمة علمية أكثر منه شخصية ذي معيارية، وتغير اسمه إلي علم اجتماع التربية .

لاحظ تيرنر وميتشيل (1997) وجود نماذج حاكمة نظرية معاصرة في علم اجتماع التربية تعد مشتقات لثلاثة منظرين كلاسيكيين ، المنظور النظري الوظيفي (المشتق من دوركايم) الذي كان سائدا بشكل خاص خلال فترة الستينيات والسبعينيات .

لقد صنع نموذجا لمحاولات على المستوى الماكرو لشرح وظيفة التربية في الإبقاء على النظام القائم . كان تالكوت بارسونز، مفتاح الوظيفية ، يرى أن المدرسة وفصولها تمثل انعكاسات للنسق الاجتماعي . كما وصف دور الجامعة في الإبقاء على النظام القائم . فهو وتابعوه شعروا أن الجامعات تحمل أربع وظائف هي:

1) تدريب طلاب المرحلة الجامعة .

2) البحث العلمي وتدريب طلاب الدراسات العليا .

3) إقامة المدارس المهنية.

4) العلاقة بين الجامعات والمجتمع الخارجي (بارسونز ، بلات 1973)

يظهر علم اجتماع التربية اليوم عددا من النظريات التي تركز على التربية باعتبارها محلا للصراع الطبقي . على الرغم من أنه عالج موضوع التربية معالجة

قليلة ، أما الماركسيون الجدد من أمثال لويس ألتوسير وأنطونيو جرامشي فقد رسخوا أهمية التربية في تأويلاتهم لديناميات الرأسمالية الحديثة والكفاح الطبقي. ألتوسير أفاد عام 1971 أن المدارس في المجتمعات الرأسمالية تساعد في الحفاظ على موقع الطبقة المسيطرة من خلال تدريس الإيديولوجيا التي يتعلم بها الأطفال أن يعرفوا ويقبلوا موقعهم في المجتمع لدرجة عدم وجود تحد للبناء الطبقي .

بهذا الشكل تصبح المدارس جزءا من إيديولوجيا جهاز الدولة حيث تحافظ الدولة المسيطرة على مكانها حيث تملك أجهزة أخرى وتنظيمات مثل الشرطة ، وتمثل المدرسة صيغة من العنف الرمزي عبر ما تحدثه الإيديولوجيا المسيطرة للحفاظ على المعرفة الملائمة ، والمهارات والعلاقات المادية للإنتاج يجري تعلمها . ركز انطونيو جرامشي انتباهه نحو الفرق في المعرفة المتاحة للطبقات المسيطرة والمقدمة للطبقات الخاضعة، وأشار إلى أن الطبقات الخاضعة يجب أن تضمن حصولها على نفس المعرفة مثل الطبقة المسيطرة . إلا أنه يظن أن الطبقات العاملة سوف يكون لها موقعها الذي يمكنها من تحسين وضعهم في البناء الطبقي . بتعبير آخر ؛ تملك الطبقة العاملة القدرة على المنافسة على نفس موطئ القدم مثل الطبقة الرأسمالية في البناء الطبقي القابل للتغير . المشكلة كما يراها جرامشي تكمن في أن المدارس يجري ضبطها من خلال أولئك الذين يملكون الإيديولوجيا المسيطرة ، ولذلك فإن أفكار الطبقة الحاكمة سوف تكون هي الأفكار التي تدرس في المدرسة .

لعبت أفكار مدرسة الماركسية الجديدة جانبا هاما في تنمية علم اجتماع التربية منذ فترة الستينيات ، افترض مجموعة من الكتاب مستندين إلى هذا المنظور

وجهة نظرهم حول ؛ كيف تكون التربية منضبطة بواسطة الصفوة وكيف تساهم في الإبقاء على مكانتها . من بعض الأمثلة على هؤلاء الكتاب وأعمالهم نجد كارنوي في كتابه " التربية باعتبارها إمبريالية ثقافية " (1974) وكتاب مايكل أبل " الإيديولوجيا والمنهج " (1979) ، وكتاب جيرو " الإيديولوجيا ، الثقافة وعملية التمدرس " (1981) ، وكتاب بورديو وباسيرون " معاودة الإنتاج في التربية ، المجتمع والثقافة " (1977) . ولكن فإن منظورات الحتمية الغامرة overdeterministic لنظريات معاودة الإنتاج واجهت تحديات بواسطة البعض الذي يقرر أنه عبر الثقافة فإن بعض الطلاب الذين لا يملكون الفرصة المتكافئة في المجتمع يقاومون بنشاط نمط المعرفة التي يمكن أن تمدهم بالفرصة التي تمكنهم من الحراك الاجتماعي مثل ما قدمه " ويليز " (1977) في دراسته الخاصة بطلاب الطبقة العاملة في مدينة صناعية بريطانية .

ومن النظريات التي ارتبطت بمداخل ماركسية جديدة نجد النظرية النقدية ، التي ظهرت بألمانيا في مدرسة فرنكفورت ، حيث وضع مجموعة من الكتاب منظورا ينظر إلى التكنولوجيا والبيروقراطية في الرأسمالية المتأخرة باعتبارها قوة مسيطرة في المجتمع بأساليب من الصعب التعرف عليها . إنهم ينمطون الحياة الاجتماعية في ظل الرأسمالية بمفاهيم مثل ؛ المجتمع المنضبط كليا ، الإنسان ذو البعد الواحد ،

والتنافس الاتصالي. هذا المنظور طبق في مجال التربية وبعض الأنظمة الاجتماعية. يكافح المنظرون النقديون من أجل دراسة وتحرير المجتمع من القهر الرأسمالي . كما اجتهدوا من أجل إزالة القناع عن اقتحام هذه الصيغة من الرأسمالية للحياة

الاجتماعية ، وبذلك يتخلص الأفراد من معتقداتهم الزائفة . في مجال التربية تعتبر النظرية النقدية مناسبة للدراسة النقدية للمنهج (والمنهج الخفي) والإدارة التربوية، وتدريب المعلمين .

ليست كل النظريات التي يوجهها الصراع مشتقة من أصول ماركسية ، كما ذكر سابقا ، فيبر رأى أيضا التربية باعتبارها مصدرا لاعتماد أو شرعية لاستحقاق مكانة معينة ، لذلك فالملكية أو السيطرة على عملية الاعتمادية تكون من خلال الكفاح أو الصراع بين مختلف جماعات المكانة في المجتمع . فالمداخل الفيبرية لدراسة التربية تركز بشكل مشابه وإن قليلا على الطبقة الاجتماعية ، والاقتصاد والكفاح الطبقي . يميل الفيبريون إلى التركيز على ثقافة ونمط الحياة لمختلف جماعات المكانة والتنافس حول الاعتماد . فثمة عدة أمثلة كلاسيكية للمدخل الفيبري مثل " كولنز " مجتمع الاعتماد (1979) و " آشر " الأسس الاجتماعية للنسق التربوية " (1979) .

مداخل أخرى على صلة بالاتجاه الفيبري في علم اجتماع التربية تخص البحث حول البنية البيروقراطية للتربية . هذا المجال من البحث أقل سهولةفي تصنيفه كنمط من أنماط نظرية الصراع ، ولكنه وثيق الصلة بكتابات فيبر . عمل حديث حول مظاهر القيادة التربوية ، مهنية المعلمين ، رضا المعلمين ، إجبار المعلمين على الخروج من المهنة ، محاسبة المعلمين . كان لدي معظم الدراسات التي وضعت في اعتبارها البنية البيروقراطية لعملية التمدرس أسس فيبرية .

انعكس أثر دوركايم في علم اجتماع التربية الحديث بشكل جيد في دراسات حول ؛ كيف تساهم المدارس في عملية التنشئة الاجتماعية للبالغين ، وكيف تساهم التربية في إمكانية تحقيق المخرج المعيشي ، خاصة الالتحاق بالمهن المختلفة ،وفي تحقيق عملية الحراك الاجتماعي ؟. يميل علم اجتماع التربية الدوركايمي إلى كونه وظيفيا ، لذلك فإن الدراسات التي تميل نحو اتخاذ مدخل وضعي لدراسة العمليات التربوية بشكل خاص استندت إلى معطيات إمبيريقية وتقبل أو رفض فروض سببية ارتبطت بروابط مع وظيفية دوركايم . على الرغم من أن علماء الاجتماع الآن يعترفون بأن دوركايم لم يتجاهل وجود الصراع في العملية التربوية . (ساها 2001) ثمة القليل من الدراسات التي قامت بتحليل العملية التربوية من هذا المنظور الصراعي .

يمتن علم اجتماع التربية المعاصر للآباء موجدي علم اجتماع التربية . حيث تكون وحدة التحليل هي الفرد نفسه . حتى المداخل النظرية تجعله أساسافي النظريات الأصولية . إن تأثير علماء اجتماع التربية الكلاسيكيون التقليديون سيظل قائما حتى اليوم .

المنظور التفاعلي:

كانت إسهامات كل من ماركس وفيبر ودوركايم في علم اجتماع التربية تركز على العمليات في مستواها الماكرو . حتى لو أن وحدة التحليل قد تكون هي الفرد . بعبارة أخرى ؛ كل من النموذجين الحاكمين الوظيفي والصراعي . وجه انتباها مباشرا للعلاقة بين مظاهر البني الاجتماعية ؛ الفرد والجماعات . لكن وجد لفترة طويلة تقليد قوي على المستوى الميكرو في علم اجتماع التربية الذي ركز على أنماط التفاعل في العملية التعليمية . من النماذج المعروفة جيدا في هذه المنظورات نموذج النظرية التفاعلية الرمزية . التي تركز على : كيف تكون الأفعال والتفاعلات بين الناس تنتج المعاني تعزى إلى الموضوعات وأفعال الناس الآخرين . باختصار ؛ يأخذ التفاعليون الرمزيون وجهة النظر التي تفيد بأن في نظرية التفاعل الرمزي كل شيء من النفس إلى أنماط التفاعل بين الأفراد ليمثل نتيجة العمليات الاجتماعية..

جذور التفاعلية الرمزية هي جذور معقدة ، ومن فلاسفتها الفلاسفة الظاهرياتيين مثل شولتز وهوسرل ، لكن أيضا بعض العناصر من دوركايم وميد (تيرنر ، ميتشل 1997) استخدم مصطلح التفاعلية الرمزية لأول مرة بواسطة بلومر (1969) ، تطور مصطلح التفاعلية الرمزية عبر عدد من المنظورات ذات الصلة . على وجه الخصوص ، المنظور الفني المسرحي الذي وصفه جوفمان في " حضور النفس في الحياة اليومية (1959) ، والمنظور الإثنوميثودولوجي الذي نما في " دراسات في الإثنوميثودولوجيا (1967) . أولهما ركز على ؛ كيف يدير

الفرد الحياة الاجتماعية في عملية التفاعل مع الآخرين ؟. أما الثاني فقد ركز على مناهج البحث والتنافس الاجتماعي ، حيث يستخدمه في بناء الحقيقة الاجتماعية . هذه المنظورات النظرية أثرت في فهم أنماط التفاعل بين الأفراد داخل المدرسة . خاصة التفاعل بين المدرس والتلميذ، والتلميذ والتلميذ.

تظهر أهمية التفاعلية الرمزية في تنمية نظرية الدور . وهي منظور يركز على وضع تعريفات ومفاهيم للأدوار الملائمة التي يمارسها الأفراد في حيواتهم اليومية . في بعض الحالات ؛ تكون الأدوار في المجتمع نتيجة للإجماع الاجتماعي .في حالات أخرى ؛ تبنى الأدوار . تستمر نظرية الدور لتصبح منظورا نظريا يفيد بشكل أكبر الطريق الذي يسلكه الإداريون ، والمدرسين والطلاب حول واجباتهم اليومية (بيدل 1997)

على الرغم من بعض المشكلات التي تتعلق بنظرية الدور. يقول بيدل؛ من الواضح أن توجيه الدور يستمر لإنجاز الاستبصارات الخاصة بالمربين ويمثل تحديا أمام أولئك الذين يجتهدون من أجل فهم أن ذلك يعني كيف تكون معلما في عالم اليوم . (ص515)

المنظورات الصاعدة من أجل القرن الحادي والعشرين:

يعد علم اجتماع التربية أحد المجالات الدينامية ، حيث تتطور النظريات ومناهج البحث بشكل مستمر . وتصاعدت المنظورات الجديدة بحيث أصبحت ذات علاقة صغيرة بالمداخل التقليدية . فمع نهاية القرن العشرين جرى الكثير من المحاولات لتقييم حالة علم اجتماع التربية . وذكرت هذه المحاولات من أجل كسر النماذج الحاكمة الماضية بشكل أولي بسبب الوعي بالأشكال المفهومة في طبيعة المجتمع نفسه .ذكر توريس وميتشيل (1995) ثلاثة راحلين من الماضي قائلا بأن بحوث المستقبل في علم اجتماع التربية يجب أن تأخذ بـ:

يجب أن تكون هناك ابستمولوجيا تختلف عن الإبستمولوجيا الوضعية والإمبيريقية ، 2 يجب أن يواجه علم الاجتماع التربوي المعضلات التي حدثت بسبب الانفصال بين الحداثة وما بعد الحداثة ، والبنيويين ومن هم بعد البنيويين .

يجب أن يحل علم اجتماع التربية التحديات التي وقعت بواسطة مدخلات نظرية جديدة للبحث التربوي . أقر توريس وميتشيل أن عدم التنبؤية المتزايد اليوم الذي تستخرج المقولات السابقة لعلم اجتماع التربية من الصعب مؤازرتها . إن نقدهما لعلم اجتماع التربية يمثل في حقيقته نقدا لعلم الاجتماع والعلم الاجتماعي على وجه العموم

أقر كل من توريس وميتشيل أن النموذج العلمي لأشكال الشرح الخطي والسببي لا يمكن أن تساند بشكل فوري ، حيث تكون الأحداث السلوكية أقلفي استمراريتها وعدم ترابطها . لذلك ، فمن المتوقع أن تتمكن المقولات التقليدية حول الموضوعية من إعطاء السبيل للمداخل الذاتية ،التي تأخذ في حسابها كل من العارف والمعروف في محاولات لفهم العالم الاجتماعي الذي يعتبر أكثر تعقيدا من النماذج الحاكمة السابقة . قدم توريس وميتشيل علم اجتماع تربية جديد أسس نموذجا بطوليا أهمل أو تم تجاهله رغم أنه ألقى الضوء على خلق نسق تربوي أنتج مجتمعا أكثر ديموقراطية بعيدا عن التحيزات وعدم العدالة .

يوافق " ديل " (2001) على ألا تكون المنظورات النظرية في علم اجتماع التربية خطية . لقد استخلص ، كيفما كان الحال ، أن صعود منظورات نظرية جديدة كان بسبب ما أسماه " مبدأ الانتقاء " عبر السياقات السياسية والاجتماعية التي عمل من خلالها علماء اجتماع التربية .

إن تطورا في النظام الفرعي لا يرجع إلى أي نوع من الديناميكية الداخلية . علم اجتماع التربيةفي غير مشابهة للأنظمة الفرعية الأخرى في علم الاجتماع يرتبط بشكل مباشر بتدريب المهنيين (وهم المدرسين) وهكذا ، ، فيما يتعلق ب "ديل " التوجهات السياسية نحو مهنة التعليم أثرت فيما يحاول علماء اجتماع التربية أن يفكروا في فعله . لذلك ففي كل وقت ثمة إصلاح تربوي، وسوف يكون هناك تأثير قابل للمقارنة في التوجهات النظرية لعلماء اجتماع التربية .

وبشكل مماثل أقرت هالينان (2000) أن علم اجتماع التربية يفتقد صلة مناسبة بين التربية والنظرية السوسيولوجية . ان " ثقة علماء اجتماع التربية الكبيرة في النظرية الاجتماعية العامة، وفي الأفكار والنماذج من الأنظمة السوسيولوجية الفرعية الأخرى لدراسة التمدرس مع الضعف الكبير في هذا المجال" (ص3). كافحت هالينان من أجل إثبات أن النظريات النوعية للتربية تحتاج إلى تنمية إذا تقدم علم اجتماع التربية في مواجهة موقعه الحالي من المعرفة . فكتابها يعكس أنماط خاصة بالتنمية النظرية الذي تعقلته ، على سبيل المثال النظرية النفس ـ اجتماعية الخاصة بالسياق والبنائيين للتمدرس ، وتمثل نظرية في السياق التنظيمي للمدارس ، ونظرية سوسيولوجية خاصة بالعرق والإثنية التي سوف تكون مناسبة للبحث حول هذه القضايا داخل المدارس .

رغم دخول علم اجتماع التربية القرن الحادي والعشرين فلا يوجد نموذج حاكم مفرد أو نظرية تدعم النظام الفرعي . بعض علماء الاجتماع يرون أن النظرية المتفردة تظل في حاجة إلى التنمية ، وآخرون يظهرون محتوى يضمن تعددية من النظريات السوسيولوجية العامة . الأسباب المتعددة لهذا النقص في الإجماع كان قد وضع مقدما ، فنموذجان من هذه الشروح يستحقان التقدير .

أولا: النظام الفرعي الذي يتضمن كلا من البعد المعياري (مطبقا) والبعد الموضوعي (العلمي). ولدى الباحثين في كل جماعة تصورهم الخاص القائم على منظور نظري مناسب .

ثانيا : السياقات الاجتماعية والثقافية التي يعمل في سياقها علماء اجتماع التربية التي لها تأثيرها على القضايا ذات الكينونة المناسبة والمنهجية المناسبة ، ووفقا لهذا التنوع في علم اجتماع التربية الذي يتيح باختصار المجال للحيوية والوعد

مناهج البحث الإمبيريقي في علم اجتماع التربية:

يميل علماء اجتماع التربية إلى استخدام تنظيم كامل للتقنيات المنهجية ،في كل من دراساتهم الكمية والكيفية للتربية . فعلماء اجتماع التربية سعوا نحو تنمية كل من مناهج البحث التي لديها إسهام عام وهام في علم الاجتماع .

لاحظت " لو كونت" (1997) أن استخدام منهجيات البحث الكيفي خلال التراث الوظيفي كانت أكثر شيوعا في النصف المبكر من القرن العشرين . هذه الدراسات استخدمت الملاحظة بالمشاركة لتمد النظرة الكلية للمدارس وموقعهم من أنساق المجتمع المحلي ،مثل "هولينج شيد" " شباب مدينة إلم" (1947) ، أو المنظور التأويلي مثل " صناعة الدرج " (1968) الذي كتبه "بيكر" و "جير" و"هيوجز" . استمرت هذه الأنماط من الدراسات الكيفية وتبنت مداخل نظرية ومنهجية أكثر جدة مثل نظريات ما بعد الحداثة ،والمنهجيات التأويلية ،والسردية (دينزين 1997) إلا أن "لوكونت" أوضحت أن التنمية السريعة للدراسات الكيفية ذات المدى الواسع منذ الخمسينات فصاعدا سيطرت

على البحث في علم اجتماع التربية بالفعل حتى نهاية القرن (لوكونت 1997) . لقد أوضحت أن في القرن الواحد والعشرين سوف يعود التقليد الكيفي الأكثر جدة متأثرا بالنظرية النقدية التي سوف تعود . هناك الكثير من العلامات لهذه المنهجية الكيفية من الإثنوجرافيا النقدية ، حيث يربط الباحث معطياته بشكل نقدي بكل من مصدرها والموضوعات التي تدرسها ، ومداخل ترجمة حياة الأشخاص ، والمداخل السردية التي تركز على موضوعات تتصل بالخبرة المعيشة .

بينما حدث تقدم في مناهج البحث الكيفي ، تكافئ ـ إذا لم يتم بشكل دراماتيكي ـ عمليات التنمية في المداخل الكمية فإنها سوف تجري أيضا . إن التقدم السريع في تكنولوجيا الكومبيوتر ، وأشكال التقدم المعقدة في التقنيات الإحصائية سهلت من هذه الأشكال من التنمية . أوضحت " هالينان " أنه منذ الستينيات استعار علماء اجتماع التربية من علماء الاقتصاد ومجالات أخرى من أجل تنمية نماذج لدراسة العملية التربوية . وأشارت إلى تقرير " كوليمان " (كوليمان وآخرون 1966) باعتباره أحد أهم الأمثلة الخاصة بهذه التنمية . من هذا المدخل ، تصاعدت مختلف الأنواع من التحاليل الإستاتيكية . ربما يكون الأكثر أهمية من هذه النماذج هو نموذج ويسكونسن الذي وضعه " سيويل " ورفاقه (سيويل ، هوسر 1980)

الذي ركز على العلاقات بين الطموحات التربوية ، والتدرج والالتحاق المهني . هذا النموذج تكرر بين أرجاء العالم في أماكن كثيرة مثل كندا وأمريكا اللاتينية وأوروبا وآسيا والشرق الأوسط مع نتائج مشابهة بشكل مثير للتعجب

تمثل عملية النمذجة الخطية تنمية حديثة أخرى في التحليل الإستاتيكي أحدثت عملية تثوير في علم اجتماع التربية ، وفي علم الاجتماع بشكل عام . قدمت دراسة الطلاب في المدارس تحديات للباحثين لأن الطلاب يمثلون أعضاء في الفصول الدراسية . وتمثل الفصول الدراسية جزءا من المدارس . يمكن أن يذهب المرء إلى أبعد مدى ، وملاحظة أن المدارس توجد في أماكن متجاورة كما توجدفي المدن . بوضوح ، عند كل من هذه المستويات يقع تأثير كبير في المدارس ، والفصول الدراسية ، والطلاب . بشكل تقليدي ؛ تتداخل المتغيرات عند مستوى معين عندئذ استخدموا قيما على مستويات كلية فيما يتعلق بالمستويات الأخرى لكل طالب . إلا أن تنمية سلاسل النماذج الخطية حققت إمكانية تحليل كل مستوى بشكل منفصل من ناحية ، وبشكل مرتبط من ناحية أخرى(رودنبوش ، باركي 2002) لذلك فإن دراسة المستويات المتعددة للتحليل تؤثر في الأفراد ، بحيث يصبح الإنجاز الأكاديمي أكثر قوة ودقة .

بسبب الطبيعة المميزة للبحث التربوي . جرى تنمية التقنيات الإحصائية التي أدمجت فعليا مع البحث ذخيرة في المجتمع السوسيولوجي بشكل عام . اتخذ الباحثون في علم اجتماع التربية الطريق في ظل التقدم الذي أصاب التقنيات التحليلية التي تستمر في عدم تغطية المستويات الجديدة من الفهم حول ما يجري في المدارس (ساها ، كيف ، 2003)

تعد زيادة إتاحة أنظمة معطيات طولية كبيرة وأنظمة كبيرة من المعطيات المقارنة الكبيرة ذات أهمية خاصة في دراسة العمليات التربوية . داخل الصندوق

الأسود الخاص بالمدرسة (شيلر ، 2002 ، ص403) . كما يمكن أن تكون الدراسات الطولية دراسات تميل إلى الشيوع بينما يكون نفس الشيوع قائما عبر الزمن ، أو دراسات المناقشة العامة ويكون الأخير الأكثر شيوعا في بحوث علم اجتماع التربية (شيلر ، 2002) . تلعب الدراسات الطولية دورا هاما في فهم العوامل المتعددة التي تسهم في المخرجات التربوية . ترتبط هذه الدراسات الخاصة بالتربية في عدة بلدان بالباحثين الأفراد تحت رعاية متزايدة من الحكومة . على سبيل المثال ؛ يجعل التقدم بواسطة التنمية الخاص بنموذج وسكونسين يرتكز على معطيات طولية . ما بين 1972 و1996 تبنى المركز القومي للدراسات الإحصائية للتربية بالولايات المتحدة الأمريكية خمس دراسات طولية ممولة من الحكومة امتدت إلى الطلاب من التعليم الأحادي إلى الثلاثي

أقامت منظمات دولية دراسات متزايدة مدعمة تقوم على استبانات مقننة على مدارس تضم الشباب عبر الدول . هذه الأنظمة من المعطيات الدولية الكبيرة أصبحت شائعة عبر الباحثين الذين اهتموا بها في أحد أو عدة بلدان ، ومن الأمثلة على هذه الدراسات تلك التي أجرتها الرابطة الدولية للتقويم التربوي وبرنامج تقويم الطلاب الدولي . هذه الأنظمة من المعلومات لها سياق مقارن ولكنها أيضا مسئولة عن تنمية الاستراتيجيات المنهجية للتعامل مع التحليل عبر الدول .

بعض البحوث الرئيسية في علم اجتماع التربية:

يتميز علم اجتماع التربية بعدد من الموضوعات البحثية . وغالبا ما تكون هذه الموضوعات مقودة باهتمامات البحث وأحيانا بحاجات عملية . هناك مساحات عديدة يعمل فيها علماء اجتماع التربية ، ولكن قلة مختارة سوف تناقش هنا مثل ؛ النوع ، العرق والإثنية ومحاسبة المعلم وطرده .

النوع :-

لا يكون النوع عادة ضمن أجندة البحث لدي علماء اجتماع التربية . فقبل 1970 استندت دراسات الإنجاز التربوي والانتظام في أغلب الأحيان على عينات من الذكور فقط ، في كل من الولايات المتحدة والمملكة المتحدة . عندئذ بسبب الحركة النسوية والتوسع التربوي وجه انتباه أكثر لتربية البنات .

حيث تعد فجوة النوع سمة غالبة على البحث . ركزت البحوث مبكرا على سيطرة الذكور في الإنجاز الأكاديمي وفي الإنجاز التربوي، كنموذج وجد عبر كل الدول بشكل فعلي وهي الدول التي كانت المعطيات متاحة لديها . ولكن في كثير من الدول أغلقت فجوة النوع . في بعض الدول مثل استراليا تخطى البنات الأولاد في التذكر والإنجاز وأيضا في إنجاز

بعض الموضوعات.العكس حدث بشكل دراماتيكي حيث تجري المناقشات الآن حول " مشكلة الولد " . وضع الباحثون بيولوجيا وبنائيا حول عمليات التنشئة الاجتماعية للطفل أو تسييد الشروح للطفل حول هذه الاختلافات في النوع .

مكانة العرق ، الإثنية ، وجماعة الأقلية:

ألقى علماء الاجتماع بشكل تقليدي الضوء على تأثير العرق والإثنية على نطاق واسع من المخرجات الاجتماعية والاقتصادية . ففي الولايات المتحدة الأمريكية كان علماء الاجتماع مهتمين بالتحصيل التربوي للأمريكيين الأفارقة والسكان الأسبانيين . إلا أنه بشكل عام أعطي انتباها مماثلا لجماعات الأقليات خاصة منذ الحركات الشعبية عبر الحدود الدولية التي تزايدت سواء بشكل متعمد أم غير متعمد

إن دراسة الأقليات العرقية والإثنية تتضمن من هم أهليين أو مهاجرين أو لاجئين .علماء اجتماع التربية في كل من الولايات المتحدة وبريطانيا وكندا واستراليا يعدون نشيطين بشكل نوعي في هذا البحث .لقد تعرفوا على الكثير من العوامل التي تؤثر على الأضرار الناجمة عن مجموعات الأقليات . أفاد " اوبيو" (1992) أن منهج قوي محوري كان أحد العوامل التي أثرت في عملية التعلم لجماعات الأقلية تلك . فثقافات المجموعات الإثنية والعرقية المختلفة تخفي توقعات مختلفة حول التربية التي يمكن أن تؤثر في أساليب هؤلاء

الطلاب في مواجهة نسق المدرسة . كما وجد البحث أيضا أن اتجاهات وقيم الأقليات المتعددة تؤثر في الانتظام والإنجاز التربوي خاصة ، حيث تتصارع مختلف الاتجاهات فيما بينها مع أهداف المدرسة (مايكل سون ، 1990) . يمكن أن يوجد الصراع بين الاتجاهات والقيم داخل البيت والمدرسة .

محاسبة المعلم وطرده:-

تنظر دراسات علماء الاجتماع لسقوط المعلم في مقولتين : المعلم باعتباره مهنيا ، والمعلم باعتباره عاملا . اختبرت الدراسات المعلم باعتباره مهنيا ، فقراره أن يصبح معلما ، يلعب دورا في مجرى حياته المهنية ودوائر حياته . أقام " وليام وولر (1932) دراسته السوسيولوجية الكلاسيكية حول المعلم والتدريس .

وثمة دراسة حديثة تعتبر كلاسيكية أيضا هي دراسة "لورتي" ؛ "معلم المدرسة " (1975) التي نظرت إلى التدريس باعتباره عملا .

أفاد بعض الباحثين بوجود انقسام بين التدريس كمهنة وباعتباره عملا ، وأن زيادة الإجبار البنيوي الخاصة بالمحاسبة . وقضايا الأجر ، والمكانة تآكلت في طبيعتها المهنية هذه الضغوط أنتجت اغترابا ناتجا عن زيادة عمليات طرد المعلم . غالبا ما يعتبر ظاهرة سيكولوجية ، كما يعتبر ظاهرة ذات بعد سوسيولوجي تؤثر في إنجاز المعلم وفاعليته (دوركين 1987) .

كيف يكون المعلم فاعلا ؟ للإجابة عن هذا السؤال وجه الباحثون بحوثهم نحو الفصل الدراسي وفحصت قضايا مثل أنماط التدريس ، التفاعل بين المعلم

والطلاب ، وتوقعات المعلم . كل منها لها تأثيرها في إنتاجية الطالب (جود ، بروفي 1997) كيف يكون التوسع في التطبيق الخاص باختبارات ذات مخاطرة عالية تؤثر في تغيير أدوار المعلمين بحيث تصبح موضوعات لبحوث أخرى . "فالي " و"بويز " (2007) وجدا أن مرور الفعل التربوي الخاص بعام 2001 (لا يترك الطفل متأخرا) يزيد من الحمل على المعلم ،والمحاسبة ،وإفساد بيداجوجيا الفصل الدراسي ، وخفض نوعية التفاعل بين المعلم والطالب ، وزيادة الضغوط على المعلم .

الخلاصة:

علم اجتماع التربية باعتباره نظاما فرعيا لكل من التربية وعلم الاجتماع أسهم كثيرا في فهم العملية التربوية .استمر علم اجتماع التربية باعتباره مصدرا للمعلومات والتدريب من أجل مستقبل المعلم ، وباعتباره مصدرا للمعلومات من أجل صناع السياسة ، ليرسم الاتجاه للسياق المدرسي حول ماذا نفعل في المدارس ؟. سوف يستمر التوتر داخل علم اجتماع التربية بلا شك ، ولكن النظام الفرعي باعتباره كلا يكون أكثر انتقائية وغلظة بحيث يكون علامة على قوته . في حالة أخرى يركز علم اجتماع التربية انتباهه على السياق الاجتماعي للبني والعمليات التربوية ،وسوف تستمر إسهاماته حتى يصبح ذا قيمة كبيرة في فهم وإصلاح النسق التربوية ، خاصة عندما ينجحون في إشباع الحاجات الاجتماعية والتقنيات الجديدة .

المراجع ومزيد من القراءات :-

Althusser , L : (1971) : Ideology and Ideological State apparatuses . inAlthuser (ed) Lenin and philosophy and other essays . London : new Left Books

Apple , M()1979) : Ideology and Curriculum . Boston : Routledge&Kegan

PaulArcher , M (1979) Social origins of educational systems London : Sage

Becker , H .S. Geer , B., & Hughes ,E,C. (1968) , Making the Grade : The Academic side of college Life . Chicago : University of Chicago Press

Biddle , B., (1997) . Recent research on the role of the teacher . In B. Biddle ,T, j.& I, F : Goodson (Eds) , International Handbook of Teachers and teaching (vol . 1 , pp 499-520)

Blumer ,H (1969) , Symbolic Interactionism – Perspective or Method . Englewood Cliffs , Nj : Prentice Hall

Bourdieu , P , &Passeron ,J (1977) , Reproduction in education , society and Culture London : Sage .

Carnoy , , M (1974) Education as cultural imperialism , New York : Mckay

Colman,J .SCambell , E, q, Hobson , C. j McPartland , J., Wood , A . M Weinfield ,F, D , et al (1966) Equality of educational Opportunity . Washington , DC : United States Government Printing Office

Colins , R (1979) , The credential Society : an historical sociology of Education and stratification , New York Academic Press

Coser , L , A (1977) : Masters of sociological thought : Ideas in historical and social context . New York : Harcout Brace jovanovich . Inc

Dale , R (2001) Shaping the sociology of Education over half – a century in J . Demaine (ed) sociology of Education today , London Palgrave .

Denzin ,N,K (1997) Biographical research methods . In : International encyclopedia of the sociology of education (pp 282-288) Oxford , UK Pergamon Press.

Durkeim , E (1922) . Education and society (S . D . fox , Trans.) .Glencoe. IL : The Free Press .

Durkeim , E (1925) . Moral education . A study in the theory and application of the sociology of education (E. K. Wilson & H Schnurer . Trans .) . New York : The Free Press .

Durkheim ,E (1977) The evolution of Educational thought : Lectures on the formation and development of secondary education in France London >Routledge&Kegan Paul (Original work published (1938).

Durkeim . A G . (1987) Teacher burnout in the public schools : Structural cause and consequences for children . Albany : state University lf New York press .

Floud . J .. Halsey . A .H.. & Martin . F . (1957) . Social class and educational opportunity . London : Heinemann .

Garfinkle , H . (1967) . studies in ethnomethodology . Englewood Cliffs . NJ : prentice Hall .

Giroux . H . A . (1981) Ideology .' culture and the process of school-ing . London : Falmer Press .

Goffman . I . (1959) . The presentation of self in everyday life . New York : Doubleday .

Good . T . L . &Brophy . J . (1997) . Looking in classrooms (7thed .) . New York : Harper & Row .

Hallinan . M . T (2000) . Introduction : sociology of education at the threshold of the twentieth first century . In M . T . Hallinan (ed.) . Handbook of the sociology of education (PP . 1-12) . New York : Kluwer Academic/plenum Publishers .

Hollingshead . A . B . (1947) . Elmstown's youth . New York : Wiley .

LeCompte . M . D . (1997) . Trends in qualitative research methods . In L . J . Saha (Ed) . International encyclopedia of the sociology of education (pp. 246-262) . oxford . UK : pergamon press .

Levinson . D .L . &sadovnik . A . R . (2002) . Education and sociology : An introduction . In D .L . Levinson . P . W . Cookson . & A. R. Sadovink (Eds) . Education and sociology (pp. 1-15) . New York . RoutledgeFalmer.

Lortie , D (1075) Schoolteacher , Chicago ; University of Chicago Press

Mannheim ,k , Stewart , W ,A, C, (1969) An Introduction to the Sociology of Education , London ; Routledge&Kegan Paul

Mikelson , R , A (1990) The attitude J achievement Paradox among Black adolescents Sociology of Education 63 , 44-61

Ogbu , J, U, (1992) Understanding cultural diversity and Learning . Educational Researcher ,21 (8) 5-14

Parsons , T , & Platt , G (1973) The American university . Cambridge , M .A, Harvard University Press

Peel ,J, D, Y ; (1971) : Herbert Spencer , The evolution of a sociologist , London : Heinemann Educational

Raudenbush , S , W , &Bryk ,A, S (2002) . Hierarchical linear models Applications and data analysis methods (2nded) Thousand Oaks , C A : Sage

Saha , L , J, (2001) Durkeim,s sociology of Education : A Critical assessment Education and Society 19 (2) , 19-31

Saha , L , J & Keeves , J , P , (2003) Leading the Way ; The development of analytic techniques in the sociology of Education In C,A , Torres & A Antikainen (eds) The international handbook (pp 160 – 179)Lanham MD ; Rowman& Littlefield

Schiller , k (2002) Longitudinal studies An introduction : Opening the blackbox . In D . L . Levinson , P , W , Cookson , Jr , & A, R, Sadovnik (eds) Education and sociology An encyclopedia (pp 403 – 408) New York , RoutledgeFalmer

Sewell . W. H..& Hauser . R. M . (Eds.) . (1980) The Wisconsin longitudinal study of social and psychological factors in aspirations and achievements (Vol . 1) . Greenwich , CT: JAL press

Spencer . H. (1862) .First principles . London : John Childs and Son .

Spencer . H . (1949) . Education : Intellectual . moral and physical . New York : Hurst . (Original work published1861)

Torres , C . A ..& Mitchell, T . R . (1995) . Introduction . In C . A. Torres & T. R . Mitchell (Eds.) . Sociology of education : Emerging perspectives (pp. 1-18) . Albany , NY : state University of New York press .

Turner. J. H ..& Mitchell . D. E. (1997) . Contemporary sociological theories of education . In L..J. Saha (Ed) . International encyclopedia of the sociology of education (pp. 21-42) . Oxford . UK : pergamon .

Valli. L.. &Buese, D . (2007) . The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability . American Educational Research Journal . 44(3) , 519-558.

Waller. W . W . (1932) . The sociology of teaching . New York : Russell & Russell.

Willis. P. (1977) . Learning to Labour: How working class kids get w2orking class jobs . Aldershot , UK: Gower

Youbg . M .(2002) . Sociology of education as critical theory . In D . L . Levinson . P . W . Cookson .& A . R . Sadovnik (Ed) .Education and sociology (pp. 559-569) . New York: RoutledgeFalmer .

الفصل الثاني

المدرسة تنظيم اجتماعي

ترجمة

أ.د/ عصام الدين علي هلال

أستاذ أصول التربية

كلية التربية - جامعة كفر الشيخ

(الإنسان حيوان معلق في خيوط من المغزى نسجها بنفسه)

كليفورد جيرتس (تبرير الثقافة)

المدرسة تنظيم اجتماعي1

المدارس تنظيمات ، والتنظيمات تختلف عن الجماعات ، والأسر ، والكوميونات ، والقبائل والطبقات في أنها ذات أهداف نوعية بشكل نسبي ، كما أنها ذات مهام مختلفة وبها تقسيم واضح للعمل ، وبنية من الأنشطة المتنوعة والمتساندة ، كما أن بها سلطة شرعية يمارسها عدد من الأفراد ، ونسق من العمليات الإدارية . ليست هناك نظرية واحدة للتنظيم ، فالمصطلح يستخدم ليغطي تنوعات في المنظورات والنماذج الموضوعة واسطة علماء الاجتماع الذين يجتهدون لفهم التنظيمات ، ونظرية التنظيم هي نظرية من أجل الفهم ، لذلك فإننا نستطيع التمييز من منظور واسع بين نظرية التنظيم ونظرية الإدارة التي تمثل نظرية تطبيقية ، وبالتالي فهي ذات نطاق أكثر ضيقا من نظرية التنظيم ، وكيفما كان الأمر فإن هذا التمييز لا يمكن أن يكون ملحا منذ قيام نظرية الإدارة ، كما أن البحوث التي قامت عليها تعزى إلى نظرية التنظيم ، ونظريات التنظيم تميل إلى أن تكون نظريات معيارية ،وأن تقوم على التزام بإحداث تقدم في الحياة داخل التنظيمات .

لنظرية التنظيم عدد من الأصول العقلانية (انظر Burrel & Morgan 1979) إلا أن هذه الأصول قد أحدثت تلاقيا بين هذه التقاليد المختلفة خلال الخمسينات والستينيات ، كان هناك الكثير من التفاؤل في ذلك الوقت مفاده ؛

إذا لم تكن هناك إمكانية لبناء نظرية واحدة عندئذ سوف ينشأ عنقود من النظريات المترابطة ، هذا ما حدث في مدى معين ، على الرغم من أن الإجماع قابلته تحديات من منظورات منافسة ظهرت في منتصف السبعينيات وما بعدها

وكيفما كان الأمر ؛ فعلى الرغم من أن نظرية التنظيم الرئيسة ترجع إلى فهم متقدم لأنواع معينة من التنظيمات وخاصة الصناعية منها والتجارية ، وتنظيمات الخدمات العامة ،فإنها خلقت فهما أقل لأنواع أخرى من التنظيمات عما كان مرجوا .كان هناك تفاؤل في الستينيات يطمئن إلى أن هذه النظرية سوف تحقق تقدما في فهمنا للمدرسة (Hoyle; 1965) إلا أن هذا التفاؤل لم يكن في محله نظرا لأن التقويم الحديث لأطروحاتها كشفت عن درجة عالية من اليأس والقنوط Despondency كتب تايلور عام 1982 " بدت المدارس موضوعات غير مشبعة للتحليل السوسيولوجي ، فمحاولة إدراك البنية ، والكلية ، والتكاملية في المدرسة كانت مليئة بالكثير من المشاكل والعقبات ،ذلك أن رجال علم الاجتماع قد سقطوا، على أقل تقدير في الاستعارات " وكتب Davies, 1982 ,: " إنها لا تعدو أن تكون امتلاك عدة Jigsaws حلت كلها بأجزائها ووزعت على عدة صناديق .

مهما كان الأمر فإن المرء لا يحتاج إلى أن أكون متشائما ، فالصعوبات التي تواجهه عندما يجتهد في تطبيق نظرية التنظيم على المدرسة تقوده إلى تطورات في نظرية التنظيم نفسها ، ويمثل مفهوم التنظيمات باعتبارها أنساقا رخوة تقدما عن الفروض القائمة من منظور اعتبارها أنساقا ذات قبضة قوية في معالجتها لقضية البيروقراطية ، وهذا التقدم مدين للبحوث التي قامت على المدرسة ، وأكثر من ذلك ؛ فنظرية التنظيم عززت فهمنا بوجهات نظر معينة حول المدرسة ، وخاصة أولئك الذين ركزوا في دراساتهم على السلطة ، والاستقلالية ، والمهنية ، وبناء القرار .

مكونات المدرسة

تتحدد المشكلات الجوهرية التي تواجه التحليل التنظيماتي في كل من الأجزاء والكليات ، وإذا تكلمنا بشكل عام فإن نظرية التنظيم تميل إلى معالجة التنظيمات باعتبارها كليات وباعتبارها كينونات Entities تقوم عليها التعميمات ، ولقد وضع التربويون إلى جانب علماء الاجتماع نفس الفرضية بأسلوبين ؛ الأول هو بناء التعميمات حول المدرسة باعتبارها نمطا من التنظيمات، كما هو الحال في المصطلح نفسه ،فقد أصبحت المدرسة أكثر انفتاحا على المؤثرات الخارجية ، والثاني يقيم نفس التعميم حول أنماط المدارس من خلال تقرير يظهر في "أ مدرسة تقليدية " و " ب مدرسة منفتحة "

والآباء أيضا يقيمون التعميمات حول المدارس باعتبارها كينونات في قولهم بأن " س مدرسة جيدة " . وهم يتخذون قراراتهم بشأن، إلحاق أبنائهم بالمدارس على الفرض الخاص بأن المدرسة كينونة ، ولكن المدارس تتمايز وتتفرد وتضم الكثير من المكونات . لذلك فإن إقامة أية تعميمات حول المدارس استنادا إلى الفرض الأخير تقوم على وضع مجموعة من الفروض حول العلاقة بين أجزاء المدرسة من ناحية ، والعلاقة بين الأجزاء والكل من ناحية أخرى ، وكيفما كان الأمر فقبل مناقشة المشكلات الكامنة في هذه الفروض يمكننا وضع قائمة تضم مكونات المدرسة وهي :

الإدارة ؛ وتضم البني والإجراءات المتضمنة في التنسيق بين الأنشطة المتنوعة في المدارس

بنية المهام ؛ وتضم الجدول المدرسي ، وأنماط الجماعات التي يشكلها التلاميذ .وتنظيم رعايتهم ..إلخ ، وبهذه المكونات تجري عملية تداول المعرفة والمهارة بالإضافة إلى عملية التنشئة الاجتماعية للتلاميذ بشكل يقيم العمليات البنائية في المدرسة .

المنهج ؛ ويضم أنظمة المعارف والمهارات والقيم التي يتم انتقاؤها في نطاق أكثر اتساعا ، والتي يتضمنها محتوى المادة العلمية ، ومخططات العمل وغيرها .

البداجوجيا : وهي العملية التي يتم بها تداول المعرفة والمهارات خلال عمليات التدريس داخل الفصول ، وخلال العمليات غير الرسمية للتدريس والتعلم .

البنية غير الرسمية ؛ وتضم الأنماط غير المخططة .بشكل مسبق من التلاميذ ، وبين المعلمين والتلاميذ .

وللمدارس أيضا أمور كيفية تتجاوز بناه ويطلق عليها الثقافة أو المناخ ، وجوهر مفهوم الثقافة يتمثل في فكرة القيمة ، وينظر إلى القيمة باعتبارها أشياء جديرة بأعضاء بعض الجماعات، وتعلن هذه القيم عن نفسها في صورة معايير تحكم السلوك والرموز واللغة والأفعال .لذلك ففي المدارس ، إلى جانب الثقافة الأكاديمية، توجد بالفعل معايير تؤكد العمليات الأكاديمية التي ترمز إليها الثياب ، والأجهزة ذات الكفاءة العالية ، ومواصفات أعضاء هيئة التدريس ...إلخ .

ولدينا الآن مشكلة العلاقة بين الأجزاء والكل منذ أن تمايزت الثقافات الفرعية بين التلاميذ التي قد تحمل قيما مناقضة تماما للثقافة المهيمنة على المدرسة، ويشير المناخ إلى الأساليب التي يمكن للأفراد بالمدارس أن يستجيبوا بها لهذه العضوية ، فهي تهتم أساسا بنوعية بين التلاميذ وبين المعلمين ومدير المدرسة ،

وهذه الأنظمة الأربعة للعلاقات داخل المدرسة درست كل على حدة ، فالثقافة والمناخ يمثلان نفس الظاهرة ، إلا أنهما يدرسان هنا بشكل منفصل نظرا لأن كلا منهما له جذوره المختلفة ، النظرية والمنهجية ، كما أن العلاقات بينهما يكتنفها الغموض .

وبعد معرفتنا بمكونات المدرسة فإننا في موقع يمكننا من وضع أيدينا على القضيتين الجوهريتين اللتين تمكنان علماء سوسيولوجيا التنظيم من التعبير عن أنفسهم بثبات : الأولى هي العلاقات بين البنية والأفراد . فالمكونات التي سبق ذكرها تمثل استخلاصات جدباء Depopulated Abstraction التنظيماتفي أساسها أناس ، وبالتالي فإن قضية تأثير البنية في الأفراد وخلق بني بواسطة الأفراد يمثل العنصر الدائم عند تقويم التنظيمات .أما الثاني فهو العلاقات بين المكونات نفسها ، وهذه المكونات سابقة الذكر بينها علاقات متداخلة ، والتساؤل الآن هو " إلى أي مدى تكون هذه العلاقات ؟ وبأي السبل تقوم ؟ وعما إذا كانت

هذه العلاقات قابلة للدراسة عند النظر إلى المدرسة باعتبارها كينونة ؛ أو نسق ، وبالتالي يمكن أن نلقي مزيدا من الضوء على هذه القضايا .

البنية والناس :

كل التنظيمات بها ثلاثة مكونات أساسية ؛ الأفراد والبنى والمصادر ، فإذا ما وضعنا في الاعتبار بداية البنى والناس فهناك نموذج معروف جيدا وضعه Gitzels & Guba 1957وهو النموذج الذي سوف يقودنا في معالجتنا لمكونات المدرسة.

نوموطيقي (خاص بالبنى)2

النظام – الدور – التوقعات

النسق الاجتماعي - الفعل

الفرد – الشخصية – الحاجات

إيديوجرافيك (خاص بالأفراد)

والافتراض الأساسي الذي يقوم عليه هذا النموذج مفاده أن الأنساق الاجتماعية لها مكونان رئيسان ؛ طبيعة التفاعل بين أولئك الذين يحددون أفعالهم بشكل جماعي ، فالبعد الأعلى يشير إلى البنية ، وسمي بالنوموطيقي Nomotheticلأنه الأكثر قابلية للتنبؤ ويمثل القاعدة التي تحكم هذا البعد فمكوناته تعرف بنجاح

أي تعرف كلما انتقلنا من اليسار إلى اليمين ، والأنظمة فيه هي الشائعة ، فهي الأنشطة المنمطة Patterned للنسق أو التنظيم ، وفي حالة المدرسة فإنها تتضمن التدريس والتعلم ، ورعاية التلاميذ ، انتقاء التلاميذ أو التمييز بينهم ..إلخ وفي هذا النموذج تعرف هذه الأنظمة في مصطلحات مثل أدوار أعضاء التنظيم ، الأكاديمية، وأدوار الرعاية ، والأدوار الإدارية للمعلمين ، وتوقعات العمر عند التلاميذ .

وفي نظرية الدور تعرف الأدوار من خلال التوقعات المرتبطة بها ، وبالتالي فإن التوقعات الخاصة بالمدير تختلف عن التوقعات الخاصة بالأدوار التي يقوم بها أصغر معلم في المدرسة . والبعد النوموطيقي صاحب نمط صوري ، وهو جامد نسبيا ويمكن أن نتصوره مستقلا عن الأفراد . فبنية الدور تظل ثابتة حينما تأتيأو تغيب الضرورات المختلفة للأدوار . والبعد النوموطيقي للمدرسة يعبر عنهفي مصطلحات الجدول الدراسي ،ونمط الفعل في المدرسة الأولية مثلا ، وبنية الأقسام الأكاديمية في المدرسة الثانوية ،وأيضا فيها البنية الرعوية التي تجري في المنازل Pastoral structure of houses ومجموعات العمر ...إلخ.

أما البعد الثاني فهو الناس ، والذي يسمى بالبعد الإيديوجرافي لأنه يمثل ما هو غير قابل للتنبؤ ، ومميز لشخص دون آخر Idiosyncratic ونوعيات معينة أوتي بها إلى التنظيم بواسطة أولئك الذين عمروها في أي برهة من الزمن .

وتصبح هذه المكونات أكثر خصوصية كلما انتقانا في الشكل من اليسار إلى اليمين ، فيعرف الأشخاص بشخصياتهم التي تعرف في هذا النموذج بالحاجات . لذلك فبالرغم من

أن البنى قد وجدت قبل الأفراد إلا أنه ، حتى في المدرسة الجديدة . فهي تتحدد بدرجة ما بالعوامل مثل التوقعات العامة حول كيفية تكون هذه البنى داخليا ، وهي تمثل ضغوطا على الأفراد والخصائص المميزة للأشخاص الذين أصبحوا أعضاء في المدرسة سوف تشكل وتعدل أو تقود إلى إعادة تفسير هذه البنى . وهذا يمكن أن يرى في العلاقات بين الدور والشخصية ، فدور المدرس يمكن تشكيله بشخصيات الأفراد ، ولكن توقعات الدور هي التي تحدد الدرجة التي يمكن على ضوئها تعديل الدور .فالمدير الذي يتناول القهوة في حجرة المدرسين لا يعامل هنا ، حتى في السياق غير الرسمي ، شأنه شأن أي مدرس آخر ، فالمناقشات بينه وبين المعلمين تعكس جانبا أكثر رسمية مما إذا كانت المناقشات بين المعلمين أنفسهم .

العنصر الثالث في كون المدرسة تنظيم اجتماعي هو العملية التي تمثل تداخل الأدوار بين المكونين السابقين ، لقد أدخل (جيتزل ، وجوبا).

ولكن رغم أن هذا الشكل يفيد كمؤشر يوضح مكان سلوك المجموعة بين البنى والأفراد ، فهو لا يكشف عن العمليات اليومية التي تجري أثناء التفاعلات داخل الفصل ؛وخلال عمليات بناء هيئة التدريس للقرارات المختلفة التي تهم المجتمع المدرسي 3، وكذلك خلال تفاعلات الأقران فيما بينهم ، ومقاومتهم للقواعد الحاكمة داخل المدارس ، وهي العمليات التي تمثل ضرورة من ضروريات الحياة المدرسية .

ويعلو هنا تساؤل حول واقع البعد البنيوي العام ، فالعناصر الموضوعية للتنظيمي المباني والمعدات والأفراد ، فالبنى التي تكون البعد النوموطيقي تمثل – على ضوء الممارسة – الناس وقد أتوا معا إلى أسس شائعة أقيمت في نظم Institutionalized وهي الأسس التي نراها في العلاقات بين التلاميذ والمعلمين في الفصول ، وبين المعلمين في الاجتماعات العامة التي تضمهم ،وكما سبقت الإشارة ؛ تمثل هذه البنى في الجدول المدرسي وغيره . والأفراد هم الذين يقيمون هذه البنى،وخاصة من يمتلك القوة والنفوذ

هناك مدخلان رئيسان لدراسة هذه المشكلة التنظيرية ، الأول هو أن نتعامل مع تلك البني كما لو كانت واقعا ذا استقلالية نسبية ، وهو ما سوف نناقشه فيما بعد ، وهو منظور" النسق " ، ويستتبع ذلك أمرين ؛ أحدهما يدرس التنظيمات ويقارن فيما بينهم في استقلالية للأفراد في وقت محدد ، وبناء على ذلك فإن الفرد يمكن أن يدرس ما يقولونه كما يدرس بني صناعة القرار ، وتجمعات التلاميذ المستقلة عن كل من الإدارة والمعلمين والتلاميذ الآخرين ، وهذا ما يحدث فعلا عندما توضح الدراسات تلك القدرات التدريسية التي تتمتع بفاعلية أكبر

في عمليات التنهير Streaming وثمة وجهة نظر أخرى – سوف تناقش فيما بعد- مثل المنظور الفينومينولوجي حيث تعامل البنى كما لو لم يكن لها وجود خارج الوعي الإنساني ، وتركز انتباهها على الأساليب التي تبنى بها بشكل جماعي

منظور النسق :

وهو المنظور الذي يدعم كل نظريات التنظيم ، والفرض الأساس الذي يقوم عليه مفاده ؛ أن التنظيمات تتمتع بحدود فاصلة واضحة ،وتضم عددا من الأنساق الفرعية لكل منها وظائف مختلفة نابعة من علاقاتها بالكل الذي تنتمي إليه ، وهذه الأنساق الفرعية بها الدرجة الكافية من التكامل الذي يؤكد أن النسق يسعى إلى المحافظة على بقائه كما يحقق – إلى درجة ما – الغايات التي خلقها النسق .

أكثر من ذلك فإننا نجد أن كل نسق يمثل جزءا من نسق أكبر ، ويستقبل المدخلات من هذا النسق الأكبر الذي يمثل بشكل ما مخرجات نسق اكبر ، والصيغة الأساسية هنا هي النظرية العامة للنسق التي يمكن تطبيقها على التنظيم ، وعلى الجسم البشري ، وعلى أسراب الطيور ، أو على لهب شمعة .

لقد تولدت النظرية العامة للنسق بشكل أساس لدي علماء البيولوجيا والفسيولوجيا ، وهناك مضاهاة Analogy واضحة مع الكائن الحي ومكوناته ؛ من مخ وقلب وكبد وكلية ..إلخ ، التي عليها أن تحافظ – في سياق درجة ما من الاعتماد المتبادل – على أن يظل النسق البيولوجي في حالة صحية ، ويمكن أن يسعى الكائن الحي نحو البقاء في مواجهة حالات عديدة من المرض فيما يعرف بالصراع Conflict ، ويظل على درجة عالية من الفاعلية على الرغم من إمكان

فقدانه لبعض الأعضاء التي تكونه وليست لها وظيفة إيجابية ، وترى نظرية النسق أن أي تغير في أحد أجزاء النسق لا بد وأن تؤثر في الأجزاء الأخرى بحيث تعيد للنسق توازنه ، وهذه العملية تسمى بالتجانس في المنزلة Homo – Estatis.كما أن النسق يمكنها من تحقيق ذلك باعتباره – في لغة الإنسان – الغاية التوازنية Equifinality " .

لقد أعطت النظرية العامة للنسق صيغة الظاهرة قيد الدراسة كما ألمحنا من قبل إلى تطبيقاتها البيولوجية ويستخدم مدخل النسق استخداما كبيرا في مجال الهندسة ، وثمة مدخل آخر يسمى بنظرية النسق الاجتماع / تكنولوجي Socio/Technical Theory التي تعني بالعلاقات القائمة بين مجموعات العمل والتقنية . وهناك نظرية عامة للنسق لها تطبيقاتها على مدى أكثر اتساعا في العلوم الاجتماعية التي تتضمن فهم التنظيمات باعتبارها أنساقا (انظر Buckly 1967)، وفي نطاق هذه الدراسة المختصرة يمكننا تصنيف نظريات النسق في ثلاث فئات :

مدخل النسق ذات القبضة الصارمة .Tightly coupled S .

مدخل النسق ذات القبضة الرخوة Loosely coupled S. .

وجهة نظر الصراعConflict point of View .

لا يمكننا أن نشرح طبيعة النسق الصارمة أفضل من:

: (Louis & Sieber , 1979)

تنظيم أفراد يسلكون كما لو كان لهذا التنظيم أهداف ثابتة نسبيا .

أهداف التنظيم هي أهداف محددة وموضحة من خلال المجموعة الإدارية .

حتى يقوم التنظيم بأداء وظائفه لا بد من وجود إجماع بين أعضائه حول أهدافه الإجرائية ، وخاصة حول المهام الإستراتيجية المنوطة بالتنظيم ، وحول كيفية إنجازها ، وفي حالة عدم وجود إجماع حولها فلن يكون من المناسب إنجازها . ويفتح هذا الباب للصراع حتى يحل محل هذا الإجماع .

يجب أن يظل أفراد التنظيم طائعين لتعريفات المهام التي يكلفهم رؤساؤهم بها ، وإلا فسيحل الصراع محل التعاون .

يمكن للتنظيم أن يحتوي قدرا صغيرا من الصراع في الأهداف الإجرائية لمجموعاته الفرعية ، فهناك حاجة للصراع حتى يصبح التنظيم أكثر عزما وتصميما ورسوخا .

هناك عناصر في هذه النظرة النسقية الصارمة التي تمثل بادئة تشد إليها أولئك الذين يحاولون فهم المدارس باعتبارها تنظيمات،والمفاهيم المفتاحية (الحاكمة) للمدخل النسقي الصارم وهي ؛ الأهداف ، والوظائف ، والإجماع ، والتطبيع الاجتماعي ، فكل نمط من التنظيمات مؤهل لتحقيق أهداف معينة ، وهنا يجب القول بأن هذه الحسابات الملخصة لمتغيرات البنائية الوظيفية تعتبر

غاية في التبسيط لدرجة تصل إلى حد اعتبارها نوعا من الكاريكاتير ، والقارئ المهتم يمكنه الرجوع إلى أعمال " تالكوت بارسونز " من أجل إقامة نظرية قوية للأنساق في علاقاتها بكل الأنساق الاجتماعية (بارسونز 1951) من ناحية والنسق التربوي على وجه الخصوص (بارسونز 1966). وقد نوقشت تطبيقات نظرية بارسونز في النسق على المدارس بواسطة (1976, 1968 , Hill 1976 & Dreeben) .

ويتسلح دارس التنظيمات الاجتماعية بخلفية نظرية عندما يحاول أن يحكم على وظيفة المكونات المتعددة للتنظيم في علاقتها بأهدافه . وعلى أكثر تقدير فإنه يحدد أي الأبنية والعمليات تتسم باللاوظيفية . وعلى سبيل المثال فإننا نأخذ على سبيل المسلمة أن البناء الأساس للمدارس الأولية يقوم على عدم التخصص فيما يدرس داخل الفصول ، بينما يقوم العمل الجاري داخل الفصول في المدارس الثانوية على مبدأ التخصص ، وقد فسر " بارسونز " هذا الاختلاف بقوله : إن الوظيفة الأساسية للمدرسة الأولية هي التطبيع الاجتماعي ، وهو يتطلب درجة قوية من العلاقات بين المعلمين والتلاميذ ، بينما نجد أن الوظائف الحاكمةفي المدرسة الثانوية هي تداول المعرفة المتخصصة ، والمفاضلة بين التلاميذ على دور أدوارهم المهنية المتوقعة . وكيفما كان الحال ، فإن وجهة النظر التي تتبنى مفهوم الأنساق الصارمة قد واجهت نقدا شديدا من أصحاب نظريات الصراع ومن الاتجاهات الفينومينولوجية في علم الاجتماع .

أما مدخل الأنساق الرخوة فلا يتجاوز قبول مفهوم النسق باعتباره منطلقا لاكتشاف وشرح خصائص التنظيمات أما المفاهيم ؛ الأهداف الواضحة والإجماع العالي والتكامل المحكم فليست من بين المسلمات التي يتبناها هذا الاتجاه ، فالعلماء المبرزين في هذا النموذج يستخدمون الإطار المرجعي النسقي باعتباره منطلقا لاكتشاف الحاضر والغائب في التكامل بين مكونات التنظيم المختلفة . ويركز الوظيفيون على كل من الالتزام بالأهداف ، والتكامل والإجماع والتكيف دون أن يكونوا موضع التزام تنظيري بقدر ما يعتبرون مدخلا أقل دوجماطيقية عند إجراء بحوثهم الإمبيريقية .وفي ورقته البحثية المتميزة عن المدرسة باعتبارها نسقا رخوا يقرر Weick ,1976 أن استخدامه لمصطلح " نسق " كان مدروسا فإذا ما افتقد الارتباط ظلت العلاقة النسقية بين المكونات قائمة ذلك يقودنا إلى المنظور النسقي الثالث الذي يمكن تسميته " مدخل الصراع " والفروض الأساسية لهذا المدخل هي فروض عكس ما يتبناه اتجاه النسق الصارمة ، وما يتبناه الوظيفيون ، إذ يرى الآخر الأنساق الاجتماعية متميزة بالإجماع القيمي والتضامن والتعاون والتكامل والخضوع للسلطة الشرعية ،أما أنصار الاتجاه الصاعي فإنهم يرون الحياة الاجتماعية كما لو كانت قائمة على المصالح المتصارعة التي لا يحل الصراع بينهاإلا بخضوع الأضعف للأقوى ، أو من خلال اقتناع شتى الأطراف تمر الأنساق بمرحلة انتقالية فتصبح الأنساق الاجتماعية غير ثابتة بشكل جوهري .

قد يبدو أن إدراج إحدى نظريات الصراع تحت عنوان المنظورات النسقية أمرا غريبا ، فهو أمر لا يتفق مع صرامة المدخل البنائي الوظيفي ، وكيفما كان

الأمر فإن إدراجها ضمن هذا النموذج التفسيري Paradigm لأنها في نهاية الأمر تستند إلى فرضية أن التنظيمات نسق لها مكوناتها المتداخلة ولكن مدخل الصراع يؤكد أن هذه المكونات بينه صراع مثلما هي في الدرجة العالية من التناسق ، كما أن هذا الصراع في أقصاه يمكن أن يصبح حادا بحيث يحدث انهيار في النسق ، وبالتالي فإن هذا المدخل مثله مثل نظريات هذا النموذج يهتم بمقدرة النسق على البقاء أو عدم البقاء (جولدنر 1959).

المنظور الفينومينولوجي

يضم هذا النموذج عدة منظورات هي ، التفاعلية الرمزية والفينومينولوجيا والإثنوميثودولوجيا ، فهي وإن تضمنت بعض أشكال الاختلاف فإنها تشترك في بعض الخصائص التي تكون سبيلا راديكاليا يختلف في تصوره للواقع الاجتماعي عما يراه أنصار مدخل النسق ، فالحديث أكثر بساطة ، ويمكنا للقارئ المهتم أن يرجع إلى (Burrel & Morgan 1979) .

يعطي المدخل الفينومينولوجي الأولوية في دراسته للظواهر الاجتماعية للناس وأفعالهم ، فالعالم الاجتماعي يتكون أساسا من الناس الذين يتفاعلون فيما بينهم ويتداولون أنماطا من العلاقات كما يكونون وجهة نظر تميزهم عن العالم . وخلال عمليات التفاعل الاجتماعي فإن المجموعات المختلفة لها تصورها المختلف ، وتكون مفهومها الخاص عن الواقع ، وتكون بنية معرفية مختلفة ، ومع أن كلا من عمليات التفاعل والتفاوض وبناء الواقع مستمرة فإن حصاد ذلك يأخذ صيغة نظامية ، ومع الاستمرار في تكبد عمليات التغير باعتباره نتيجة للتفاعل بين الأفراد

والمجموعات تتحقق درجة كبيرة من الدوام .لذلك فإن الاقتصاد والسياسة والتربية والأنظمة الاجتماعية الأخرى إلى جانب تنظيماتها المنتخبة ، تقيم درجة من الاستقلال عند ممارستها لأدوارها المختلفة ، وإجراءاتها ، وتشييدها لبناها ، وليس هناك من شيء في التنظيمات سوى الناس والأفكار التي يجري بناؤها اجتماعيا لذلك فإن الأنظمة والتنظيمات تملك نوعا من الموضوعية تتجاوز الوعي الإنساني ، فهم ليسوا " بعيدا هناك Out there " وأبنيتهم لا يمكن أن نعامل باعتبارها حقيقة متشيئة Reifed ، واقتصاديات الحياة الاجتماعية تفرض بالضرورة على الناس أن يحملوا في عقولهم ولكن حقيقتهم الوحيدة هي الواقع الذاتي الذي يخلقونه خلال حياتهمالاجتماعية .

يلخص جرين فيلد عالم الفينومينولوجي البارز نظرته إلى التنظيمات وإدارتها في قوله : " يمكننا أن نفهم التنظيمات بشكل أفضل لو تصورناها كواقع مخلوق ، وهم Illusion يستند إلى نوع من خفة الحركة . حقيق أن التنظيمات قد خلقت حتى تكون صلبة ، كينونات واقعية تؤثر بشكل مستقل في الضبط الاجتماعي ، ومن الصعب أن تتغير .لذلك فإن المفارقة هنا هي أن رمق حياة التنظيمات ، أو ومضة حياتها وديناميتها ، وجدت من عدم أكثر جوهرية مما يفعله الناس ويفكرون فيه ، والتنظيمات محدودة بأبعاد الفعل الإنساني ،فواقع التنظيمات العميق في ذاتيته يجعلها تعلن عن نفسها في عقول الناس وإرادتهم ، وبينما لا يمكن هذا التعريف التنظيمات من ممارسة الضبط الاجتماعي أو التغير ، فإنه بموضع التنظيمات في فعل الفرد (Green field, 1980) .

في معناها الدقيق لم تكن هناك إمكانية لقيام نظرية فينومينولوجيةفي التنظيمات منذ افترض مفهوما للتنظيم الذي – على الأقل – يشير إلى وحدة اجتماعية على درجة عالية من الكينونة التي يمكن – مبدئيا – أن تصدر حولها أحكام موضوعية . في السياق الفينومينولوجي لا يوجد تنظيم مفرد ولكن هناك نسق من الأبنية الاجتماعية القاهرة . فالمدرسة التي يتحدث عنها المدرس الأول في ليلة مليئة بالحوار ليست بالضرورة المدرسة التي يعرفها المدرسون ن وهي أيضا ليست المدرسة كما يعرفها التلاميذ . فالمدرسة يختلف تصورها باختلاف مواضع المشاركين فيها .

فهم يبنون الواقع خارج مصالحهم واهتماماتهم .أما إذا حدثت عمومية في الفهم واشترك الناس في تشييد تصور ما .فذلك يظهر في - سياق المصادفة – حقيقة تحقيق مصالحهم بشكل عام ، أو أولئك الذين ينجحون بما يملكونه من قوة في تطبيع المشاركين الأضعف لقبول وجهات نظرهم ، فاهتمامات الفينومينولوجيين ينصب على التفاعلات بين الأعضاء وما يشيدونه من واقع 4فهم يهتمون بالعمليات الجارية خلال ما يمارسه الأعضاء من عمل داخل التنظيمات ولا يهتمون بأبنيتها المزعومة .لذلك فإن قوة المنظور الفينومينولوجي تظهر عند دراسة السياق الاجتماعي داخل الفصل ، وخلال التفاعل الاجتماعي داخل مجموعات الأقران ، ومن ناحية أخرى فإن رجال التفاعلية الرمزية – على الرغم من التعامل مع العالم الاجتماعي كبنية اجتماعية – أعدوا لوصف الثبات الكاف للقيام بتعميمات مقارنة بين التنظيمات كما هي . وأقام " جرين فيلد " التمييزات المبينة في جدول 5(1) . وتتناقض الفروض الإبستمولوجية التي تدعم هذين

المنظورين فالنظريات الاجتماعية التي تعبر عن كل منهما متناقضة الأطراف ولكن من المحتمل أن تكون بعض افتراضاتها في المتن غير متناقضة.فالأرضية التي تستند إليها إمكاناتها تظهر أن الحسابات الفينومينولوجية حول أبنية الواقع الاجتماعي وبالتالي الأنظمة الاجتماعية تعتبر صحيحة بشكل أساسي .فحلول المشاكل الإنسانية تبنيها على أساس التفاعل الاجتماعي والمفاهيم العام . وإذا ما نجحت الحلول تصبح التنظيمات أنظمة مثل مختلف الممارسات في التربية والدين والقانون والاقتصاد والأسرة .

فهم ينظرون إلى هذه التنظيمات كما هي ، موضوعية ،دائمة ،ووظيفية ،رغم أنه من الواضح أنها عادة ما تعاني من تغيرات دائمة.لكن عادة ما تحدث التغيرات في المدرسة الثانوية نتيجة لإعادة التعريفات الخاصة بوضعية كل من المدرسين والتلاميذ ، وبالتغيرات في السياسات على المستويين المحلي والوطني ، ومن الصعب أن يتم الفصل بين هذين المستويين لأنهما على درجة كبيرة من التعقيد ، فالرابطة بين الظواهر في بعديها (الماكرو) و (الميكرو) تمثل إحدى المشاكل المزمنة التي تعاني منها العلوم الاجتماعية .

يعامل الاتجاه المتطرف من نظرية النسق تلك الأنظمة التي صمدت عبر الزمن باعتبارها أنظمة ذات وظائف دائمة لا تتغير ، ومن ثم فهناك مشكلة التعامل مع المتغيرات ، لأن كل أنماط التجديد تفسر على أنها " ضد - وظيفية " . وعلى الجانب الآخر نجد الفينومينولوجيين المتطرفين في الواقعية ، يرون العالم

في حالة دائمة من إعادة بناء الهوية، وبالتالي فإنهم يتحدون وجود مفهوم النظام المتشيء لدي الوظيفيين ، والوضع الأوسط يكمن في قبول أن تلك الأنظمة مصنوعة صناعة اجتماعية . وأنهم يتسمون بدرجة من الوظيفية في علاقاتهم بكل من الزمان والمكان ولكنهم يخضعون للتغير ، وأنهم يعانون من التغير بشكل دائم على الرغم من أن خصائصهم الجوهرية تتغير ببطء .لذلك فالزواج يمثل نظاما اجتماعيا

ولكن طبيعته تتغير بتغير المكان والزمان فيعاني من التغير ، بالمثل فإن التمييز بين التربية الأولية والتربية الثانوية يوجد في عدة مجتمعات لأن ذلك يوفي حاجاتها التربوية ، ولكن من الخطورة بمكان أن نحكم بأن التربيتين الأولية والثانوية وظيفتان بشكل دائم .

النظرة الوسطى بين النظريتين المتطرفتين يمكن أن توفق بين المنظورين في مصطلحات جامعة ، ولكن اهتمام كل من مختلف عن الآخر ، ويميل المدخل النسقي إلى الاهتمام بالبقاء ، الألفة ، والنظام ، ودرجة محدودة من الوظيفية ، بينما يعترفون بأن الأنظمة والتنظيمات التي ندرسها ثابتة ثباتا نسبيا .أما الفينومينولوجيون فهم أقل اهتماما بالأبنية ويزيدون من اهتمامهم بالعمليات المتضمنة على المستوى (الميكرو) كجماعات تشيد واقعا جديدا داخل إطار العمل الخاص بالأنظمة المستمرة استمرارا نسبيا .لذلك يصبح الفرق أحد الاختيارات الخاصة بمشكلات البحث ومناهجه ، وكما ذكر الكاتب من قبل فإننا لا نستطيع أن ننظر من طرفي الميكروسكوب في نفس الوقت .

فهم التمدرس ، فهم المدارس:

ثمة درجة معينة من التهكم على خيبة الأمل فيما قدمته نظرية التنظيم لفهم المدارس ، ففي جانب ؛ نجد تلاميذ المدارس باعتبارها نمطا من أنماط التنظيمات أضافوا إلى نظرية التنظيم طرحا هاما من خلال مفهوم النسق ذي القبضة الرخوة، وفي جانب آخر كشف تلاميذ المدارس الفروض غير المبررة Unwarranted حول العلاقة المحكمة بين مكونات المدارس وخاصة حول تأثير السيطرة المسبقة للبنية الرسمية ، والمنظور المتبنى من قبل الدراسات السابقة يقوم على اختبار نظريات التنظيم وفي أغلب تلك النظريات التي تولد في سياق التنظيمات في المجتمع الصناعي ، وكيفما كان الأمر فإن الدراسات حول المدارس ناشدت هذه النظرية المحكمة أن تركز اهتمامها على المشكلات الجوهرية في التنظيمات وليس على الأبنية نفسها .

وفهم المدارس باعتبارها تنظيمات لا يكافئ فهم عملية التمدرس نفسها ، فالأخيرة يمكن أن تفهم من خلال دراسة المنهج والتفاعلات الاجتماعية داخل الفصول ، والعلاقات بينهم ، وهناك جانب من الدراسات المثمرة وهو دراسة بنية وثقافة تلاميذ مجموعات الأقران ،

وكيف يرتبطون بعملية التمدرس نفسها ، وهناك أيضا بعض الدراسات درست الاستقلالية النسبية للبنية الرسمية (Lambert, Bullock & Millhan1973) على الرغم من وجود تأكيد على العلاقة بين أحد جوانب مفهوم بنية التنظيم والتنهير ، والقيم التي بناها تلاميذ مجموعات

الأقران ، وقد ركزت أفضل الدراسات الإنجليزية حول المدارس والتمدرس الضوء على عمليات المفاضلة بين التلاميذ والتي تتم خلال عملية الاقتران العمري ، وخلال ممارسة التفاعلات الاجتماعية التي تجري في سياق المنهج سواء أكان منهجا معلنا أم منهجا خفيا ، وخلال العمليات الاجتماعية التي يمارس فيها المعلمون عمليات تنميط Labeling المعلمين للتلاميذ.

(Hargreaves , 1967; King 1969, 1937 ;Lacey, 1970;Ford 1969; Woods)

ما الواقع الاجتماعي ؟		
موضوع المقارنة	النسق الطبعي	الخلق البشري
الأسس الفلسفية	الواقعية : العالم موجود وهو قابل للمعرفة كما هو موجود في الواقع، التنظيمات كينونات واقعية بما يجري فيها من حياة .	المثالية : العالم موجود ولكن الناس يختلفون في تفسيرهم له والتنظيمات واقع اجتماعي مخلوق
دور العلم الاجتماعي	اكتشاف القوانين العامة للمجتمع والعلاقات الإنسانية فيه	اكتشاف الأسباب التي تحدث اختلاف الناس في تفسيرهم للواقع الذي يعيشون فيه .
وحدات الواقع الاجتماعي الأساسية	الجماعات ، مجتمع أو تنظيمات	الأفراد في أدائهم للفعل فرادى أو مع آخرين .
منهج الفهم	التعرف على الظروف أو العلاقات التي تسمح للجماعة بالوجود . والتعرف على ماهية هذه الشروط والعلاقات .	تفسير المعاني الذاتية التي يكونها الأفراد عن فعلهم مكتشفين القواعد الذاتية الحاكمة للفعل .
النظرية	بنية عقلانية يبنيها العلماء لشرح السلوك الإنساني .	أنساق من المعاني التي يستخدمها الناس في بناء معاني لعالمهم ومسلكهم فيه .
البحث	التجريبي أو شبه التجريبي، التحقق من النظرية .	
المنهجية		
المجتمع		

التنظيمات	تجريد الواقع ،وخاصة باستخدام النماذج الرياضية والتحليل الكمي	البحث من أجل العلاقات ذات المعنى واكتشاف تداعياتها في عالم الفعل .
أمراض التنظيمات	مرتب ومحكوم بقيم الناس، وصنع ما هو ممكن بواسطة هذه القيم .	تمثيل الواقع لأغراض المقارنة وتحليل اللغة والمعنى .
وصفات رعاية التنظيمات من الأمراض	موجهة في إطار أهداف مستقلة عن الناس ، أدوات للنظام تخدم كل من الفرد والمجتمع .	متصارع ومحكوم بقيم الناس الذين يستحوذون على القوة .
	تلفظ التنظيمات الأمور المرضية بالقيم وحاجات الفرد .	تابعة للناس وأهدافهم ، أدوات للقوة التي يتحكم فيها بعض الناس ، ويمكن استخدامها في تحقيق الأهداف .التي ترى هذه الفئة أنها أهداف صحيحة.
	تغيير بنية التنظيم للوفاء بقيم الفرد وحاجاته	إعطاء الأهداف البشرية المتنوعة ، ويوجد أيضا الصراع بين الناس لتفعيل متابعتها.
		التعرف على القيم المتضمنة في الفعل التنظيمي ، وتغيير الناس أو تغيير قيمهم كلما أمكن .

1979 ,Ball,1980

70

لذلك فقد ركزت أعمال هذه الدراسات على علاقتها بأبعاد المدرسة سابقة الذكر أضواءها على مظاهر المهام المختلفة لبنية المدرسة ، والمنهج والبداجوجيا ، والعلاقات غير الرسمية ،والثقافة غير الرسمية . إلا أن هذه الدراسات لم تركز الضوء على البعد الإداري باستثناء أعمال " King , وWeber " كمصادر واستخدموا بشكل ضئيل النظرية التقليدية في التنظيم ، وعلى العكس من ذلك نجد أن عدا كبيرا من الدراسات الأمريكية أعطى اهتماما كبيرا بالبعد الإداري للتنظيمات .في الوقت الحالي ، نجد أن قليلا من الدراسات التي ترى وجود علاقة نسقية بين البعد الإداري في التنظيم والمهمة المحورية لكل من التدريس والتعلم واللمحة الوحيدة هي تلك التي قدمتها بعض الدراسات حول المناخ المدرسي .

وهي التي ترجع العلاقات بين المعلمين ورؤسائهم وهي العلاقات التي تمثل القواعد التي يرتكز عليها المناخ الإداري في المدرسة ، ترتبط ارتباطا وثيقا بالعلاقات بين المعلمين والطلاب (Revan 1965) والدراسة الشهيرة التي قام بها " روتر وزملاؤه عام 1979 تربط بين روح الجماعة Ethos داخل المدرسة والقيادة رغم أن أنماط واستراتيجيات القيادة التي يمارسها مديرو المدارس كانت خارج نطاقهم .

النماذج في دراسة التنظيم

رغم الصعوبات التي واكبت عملية بناء مفهوم التنظيم ، وبالتالي مفهوم المدرسة ، باعتبارها كيانات فإن منظري التنظيم من كل الاتجاهات استخدموا نماذج متباينة وكل نموذج يضع تصورا للتنظيم بشكل مختلف بالتركيز على جانب من جوانبه المركبة ، من هذه النماذج ما يلي :

التنظيم بنية (أ): وهو لنموذج الأكثر شيوعا والذي استخدم كثيرا في بحوث التنظيمات الصنعية ، وفي هذا النمط من البحوث تؤخذ بنية الأنشطة الاجتماعية وإداتها باعتبارها المتغيرات المفتاجية المستقلة التي تكشف عن علاقاتها بالمكونات الأخرى . ويأخذ هذا النموذج عدة صيغ تتدرج من النموذج الوظيفي الصارم إلى النسق الرخو .

التنظيم بنية (ب) :من سوء الحظ ، فإن مصطلح البنية قد استخدم ليشير إلى نماذج مختلفة اختلافا كبيرا ، والعلاقة بين هذين النموذجين بعيدة عن الوضوح . والنموذج الثاني – نموذج النسق الرخو – يبعد قليلا عن المفهوم شائع الاستخدام ، وهو نموذج بني على البنائية في اللغة والبنائية الوظيفية في الأنثروبولوجيا في طرحه للعلاقة بين المكونات . وفي علم الاجتماع نجد جذور هذا النموذج في أعمال دوركايم أكثر مما هو في أعمال ماكس فيبر ،

أما الجانب التربوي فيمثله " برنشتين " الذي قدم وجهة نظره بشكل جزئي كرد فعل لما رآه من تبسيطية وسطحية في تطبيق نظرية التنظيم في المجال المدرسي . ركز برنشتين في دراسته للمدرسة على البنى العميقة للمنهج التي تختلف بين أشكال من القوة والضعف في التصنيف والتأطير Framing (انظر ؛ Tayler 1977 , Gibson 1975 Burnistien 1981 , 1976 , King 1983) .

التنظيم نسق اجتماعي :وهذا المصطلح يحمل ما صدقات عدة ، وهو مصطلح وظيفي أساسي ولكنه يستخدم أيضا على نطاق واسع لتعريف التنظيم باعتباره شبكة من العلاقات الاجتماعية على الرغم من أنه في بعض الأحيان في غلاقته بالمدرسة يمثل شبكة من العلاقات الاجتماعية التي تتكون بين التلاميذ (Gordon , 1957 , Colman , 1961) .

التنظيم نسق اجتماع / تقني : وهذا النموذج يختلف أساسا عن نموذج " التنظيم بنية أ " سابق الذكر ؛ فهو يركز اهتمامه على التفاعل بين البنية والتكنولوجيا والعلاقات الاجتماعية Miller & Rice ,1967,Woodward 1972 وسوف يظهر أن هذا النموذج لا يعطي اهتماما للمدارس التي تستخدم – بالمقارنة بغيرها – قدرا قليلا من التكنولوجيا ، وكيفما كان الحال فإذا ما تصدى أحد لمفهوم التكنولوجيا من منظور واسع ، ولم يقصره على جهاز ما ،

فإن هذا المدخل يمكن أن يولد عددا من القضايا الهامة خاصة الانتظام في التدريس داخل الفصول عندما تصبح الطرق إلى بناء مدخل يقوم على المصدر Resource – Based Approach في التدريس والتعلم أمرا في متناول اليد .

التنظيم نسق رمزي : يعامل هذا النموذج البنى باعتبارها أنماطا ثابتة نسبيا من التفاعلات الاجتماعية التي تستند إلى عملية من التفسير من قبل أعضاء التنظيم ، فالتنظيم ،على الرغم من أن له بنية رسمية واقعية ظاهرية (مزعومة) يمثل بشكل أساس حصاد الحوارات بين أعضائه أنفسهم .

التنظيم مسرح : وهو يركز على البعاد الدرامية فينظر إلى أعضاء التنظيم في لعبهم الأدوار وفقا لمخططات (Scripts) تعقد من أجلها الاجتماعات والمواجهات الأخرى (Mangham , 1978, 1979) .

التنظيم مشيد اجتماعيا (Social Construct) : على الرغم من أننا لا نستطيع أن ننسب هذا النموذج إلى النظرية الفينومينولوجية في التنظيم ، فهو ينكر إمكانية وجود واقع موضوعي لأي تنظيم بحيث يمكن فهمه عن طريق الملاحظة من الخارج .

التنظيم نسق سياسي : وفي ضوء هذا النموذج نجد أن " المصلحة Interest " تمثل المفهوم المحوري في تكوين التنظيم ، حيث ينظر لأعضاء التنظيم باعتبارهم فاعلين سياسيين تحركهم إستراتيجية مستخدمين مصادر متعددة من القوة على ضوء مصالح الأفراد والجماعات .

التنظيم نسق اقتصادي : يستند هذا النموذج إلى أنه من الممكن تطبيق النظريات الاقتصادية في بعدها الصغير داخل مصنع ، أيضا صغير على المدرسة باعتبارها تنظيما ، ومع ذلك هناك محاولات داخل مجال اقتصاديات التربية لتطبيق نماذج" المدخلات – المخرجات " في المدارس ، كما يمكن استخدام مؤشرات اقتصادية حول الكلفة والفاعلية

هذه القائمة المختصرة من نماذج دراسة التنظيمات الجاري استخدامها تستنزف الإمكانات ، فهناك تباينات داخل سياق النموذج الواحد كما توجد مؤتلفات عديدة يمكن الوصول إليها ، وأوجه القارئ هنا إلى الاطلاع على تصنيف منهجي معقد للمنظورات المختلفة التي عالجت موضوع التنظيم ، وقد ضمن هذان الباحثان في تصنيفهما لهذه المنظورات نظريات راديكالية عالجت موضوع التنظيم بل وتقاوم الأفكار التي تقوم عليها نظريات التنظيم ، وأفضل مثال على ذلك هو " إليتش " .

يمكننا الحكم بأنه ليس هناك طريق واحد صحيح لفهم التنظيمات . بل إن كل نموذج له اهتمام يميزه عن النماذج الأخرى ، وله مداخله التي يقبل بها على دراسة التنظيمات ، وبالتالي فأي نموذج ، أو أي نظرية أو أي منهجية لها أسباب قوتها ، وأيضا لها حدودها . فالنظام الواحد من الأحداث يخضع لتفسيرات مختلفة تعتمد على النموذج مثل دراسة " Allison ,1981 " التقليدية حول أزمة الصواريخ الكوبية 6

دراسات في المدرسة من منظور تنظيمي:

لا يمكن تقويم أو مراجعة الدراسات التي تمت في هذا المجال الجوهري في معالجة مختصرة لا تشغل مساحة كبيرة كما هو الحال في فصلنا هذا ، ولسوف يكون هذا الفصل محدودا بتسجيل عدد من النقاط حول الدراسات الإمبيريقية التي تصدت لدراسة التنظيم .

هناك العديد من المنهجيات البحثية التي تسمح بقيام دراسات حول تلاميذ المدارس باعتبارها تنظيمات تنطوي على اختيارات عديدة من الواجب أن تقوم . ويمكن للباحث أن يجري تمييزا بين دراسات عن التنظيم ودراسات في التنظيم وهذا التمييز هام يخدم البحث في هذا المجال .فالأول يدرس التنظيمات كما هي باعتبارها إطار عمل ، وبالطبع فإنه من غير الممكن أن نتناول كل التفاعلات المعقدة داخل مدرسة من منظور إطار عمل واحد ،

ولكن الدراسات التي جرت على المدارس باعتبارها تنظيمات تصب اهتمامها على نمط المدرسة في كليتها ،أما النمط الثاني من الدراسات فإنه يصب اهتماماته على العلاقات التي تحدث بين خاصتين أو ثلاثة خصائص تنظيمية ، مثل العلاقة بين أنماط القيادة من ناحية والرضا المهني لدي المعلم من ناحية أخرى (Hoyle , 1973) .

صبت الدراسات المتميزة في هذا المجال جهدها في دراسة مدرسةأو مدرستين (دراستا حالة) ، وعلى الرغم من أن معظم هذه الدراسات ، وخاصة الدراسات الأمريكية منها ،على معرفة بنظريات التنظيم ، إلا أنها ليست من قبيل الدراسات التي تتجه نحو اختبار صحة النظريات ، وإنما يمكن القول بأنها دراسات من النوع الذي قام بملاحظة المدرسة ككل ، ودراسة بعض المكونات النوعية للتنظيم المدرسي مثل التجديد والسلطة أو دراسة مشكلة جوهرية ، ومن هذه الدراسات ؛ (Smith ,1960 ; Clark 1971, Giacquinta & Bernstein Gross 1971 Keith & Swidler 1979) .

كما ذكر من قبل ، فإن الكثير من الدراسات البريطانية المتميزة قامت على نظرية التنظيم في عموميتها وهي دراسات قامت على ملاحظة أنماط التمدرس ،ومن الدراسات القليلة التي انتهجت أسلوب "دراسة الحالة " في دراسة مكونات الإدارة بإحدى المدارس البريطانية ، دراسة Richardson ,1973 .

هناك أيضا دراسات مقارنة للمدارس مثل King, 1973 .هناك أيضا دراسات مقارنة للمدارس مثل King ,1973 & Rutter et al 1979 ومن الصعوبات التي تقابل الدراسات المقارنة ؛ كونها إما دراسات تركز على العمل إذا كانت الملاحظة قد تحققت ، أو أنها محدودة بطبيعة وكمية المادة العلمية التي يمكن أن تجمع باستخدام الاستبانات المختلفة .

من المداخل التي تلفت النظر لدراسة التنظيم في الحالة الراهنة للمعرفة مدخل تنمية النظرية ناهيك عن الدراسات التي تقوم على اختبار صحة نظرية ما ، وقد تحقق ذلك على يد كل من Glaser & strauss 1967 اللذين وضعا بديلا للاختبار الصارم للنظريات من خلال بناء نظرية عبر استخدامهما لمصطلح " منهج المقارنة المستمرة " فقد اهتما ببناء تصورات حصلا عليها من خلال دراسة تنظيم واحد ، ومتابعة ذلك في تنظيمات ذات سياقات مختلفة ، وقد توصلا إلى استبصاراتهما هذه من قيامهم بدراسة حالة مدرسة شاملة يمكن أن تكتشف في دراسة مدارس شاملة أخرى ربما تكون مختلفة في الحجم ولها صيغ ظاهرية مختلفة فيما يتعلق ببنيتها الداخلية ، أو سياقات اجتماعية مختلفة ، أو في أنواع أخرى من المدارس (أولية ، مستقلة ، أو مدارس منتقاة ..إلخ)

وهذا المدخل النظري شائع لدي طلاب الدراسات العليا ، وقليل الاستخدام لدي الطلاب القادرين على تخصيص مجهوداتهم في المقارنة المستمرة التي تقود أساسا إلى بناء نظرية

من المعترف به أنه فيما يتعلق بالعديد من الأسباب ، فإن إسهامات نظرية التنظيم في فهم المدارس قد خيبت الآمال ، على أي حال فإن حالتها تساعد في زيادة فهمنا لمكونات الإدارة ، وفي مدى أقل تساعدنا في فهم بنية المهام داخل المدرسة ، كما تقدم هذه النظرية إطارا مرجعيا للعديد من الدراسات التي اهتمت بالمدارس وتقبل نموذج النسق الرخوة . ودون أن تكون أكثر تفاؤلا حول العلاقات التي قد تتكون .فالقضايا التي عززت هي القضايا التي تحظى بأهمية أكبر منذأن تحولوا إلى دراسة فاعلية المدارس باعتبارها تنظيمات ، ووجهة النظر التي ترى أن المدارس لا تحدث اختلافات ذات قيمة نمت بشكل كبير في الولايات المتحدة الأمريكية خلال فترة الستينيات كنتيجة لدراسات واسعة المدى ، خاصة دراسات Coleman 1966 التي اعتبرت من الدراسات التي بينت أن مخرج المدرسة (إنجازات الطلاب) يمكن التنبؤ به من خلال دراسة المدخلات (خصائص الطلاب وأنواع المصادر المختلفة)

وفي جانب آخر هناك العديد من الدراسات التي كشفت عن الأبعاد المختلفة للمدرسة ، وبنية الأنشطة والمناخ على وجه الخصوص بما يمكن أن يبدو اختلافا في إنجازات الطلاب Power 1967 ,Reynold & Sulivan 1979 , Brimer ,et al 1977 وهناك من الدراسات المعاصرة التي شبهت المدرسة بالساعة الزجاجية التي تمثل الإدارة قمتها

ويمثل التمدرس قاعها ، مثل دراسات Rutter ,et al 1979 وهي في أقل تقدير تضع يدها على العلاقة بين البعدين السابقين فتكون ما يمكن تسميته بالكلية الخاصة بالساعة الزجاجية وهي تعبر عن حيويتها . ونظرية التنظيم باعتبارها مدخلا ذا إطار مرجعي يمكن أن ترى العلاقات كما هي قائمة في قمة الساعة الزجاجية ، وفي مكونات قاعها ، وفي العلاقة بينهما .

الهوامش

هذا الفصل مترجم عن الفصل الأول من كتاب : Hoyle , EricThe Politics of School Management (London ; Hodder and Stoughton .1986)

هذان المصطلحان يمثلان نمطين مختلفين من أبعاد دراسة التنظيمات ، والنوموطيقي يمثل ما هو عام ولا شخصي ، ومن ثم فهو تعميمي ،وخاص بالبنى قبل التفاعلات المباشرة بين الأفراد ، أما الإيديوجرافيك فهو يركز على الأفراد والتفاعلات القائمة بينهم ، والأول تنتهجه الدراسات الكمية بينما تستعين الدراسات الكيفية به في دراستها للتنظيمات ، ويستخدم هذان المصطلحان في الأنثروبولوجيا وعلم النفس والإثنوجرافيا

في الحقيقة نجد أن التعبير الخطي عن الحركات الاجتماعية يعكس منطقا صوريا في التفكير لا يعكس ديناميات الحركة الجارية ، حتى لو تعاكست اتجاهات الأسهم لتعبير عن التغذية الراجعة ، بل إن الأشكال الدائري ة أيضا تفقد مغزاها لأنها تعبر حركة اجتماعية غير صاعدة ، والأفضل في هذا الشأن استخدام الأشكال الحلزونية التي تقوم على منطق جدلي يرى الحركة الاجتماعية في صعودها وهبوطها ، وتتضح فيه أيضا نتائج الحركة الاجتماعية كما تحدث في المجتمع ،

ويعبر عن التغذية الراجعة في أبعادها الدينامية ، وهذا الشكل يمكن رسمه في صورة شكل حلزوني ليست له بداية ولا نهاية يكتب يمين أدنى حلقة مصطلح " المجموعة " وفي شمالها " التفاعل " وأعلى أول حلقة " المناخ " مع رسم السهم متجهة من الجانب يعود إلى التأثير على كل من المجموعة والأفراد فيرقيهما ، ويبدآن رحلة جديدة من بداية أكثر تطورا تخلق مناخا جديدا أكثر تقدما ، وتستمر الحركة الجدلية صعودا أو هبوطا وفقا لتوافر الإرادة الإنسانية .

يستخدم المترجم المرادف العربي للكلمة Reality وهو " الواقع " ولا يستخدم المرادف العربي " الحقيقة " .

Theory About Organization ; Its Implications :Greenfeild ,T.B 1975 Administrating Education : (.IN Hughes ,(Ed .. For Schools International Challenge

أزمة الصواريخ الكوبية حدثت عام 1962 في عهد الرئيس الأمريكي " جون كينيدي " حيث زرع السوفييت صواريخ بعيدة المدى في الأراضي الكوبية (وهي دولة شيوعية) لا تبعد جغرافيا عن الولايات المتحدة بحيث يمكن أن تصيب هذه الصواريخ أماكن كثيرة فيها ، وهدد الرئيس الأمريكي وقتئذ باستخدام القوة النووية الأمريكية بما يشعل حربا عالمية ثالثة ، وتراجع السوفييت درءا لمثل هذه الحرب (المترجم) .

الفصل الثالث

الرخاوة البنائية في المدارس

هذا الفصل مترجم عن الفصل الثاني من كتاب :

Hoyle , EricThe Politics of School Management London ; Hodder and Stoughton .1986

ترجمة

أ.د/ عصام الدين هلال

أستاذ أصول التربية

كلية التربية- جامعة كفر الشيخ

بداية الحكمة الإدارية هي اليقظة والوعي

بأنه ليس هناك نمط واحد متفائل من نسـق

الإدارة .

" بيرنز وستوكر ؛ إدارة التجديد

المدارس ليست معسكرات حربية ، كما أنها ليست نمطا من الكوميونات ، فالمعسكرات الحربية مترابطة بشدة والمهام الخاصة بالأفراد واضحة بشكل نوعي ، القواعد مفصلة ومعززة عبر إجراءات واضحة ومعززة ، والأوامر تصدر عبر سلسلة واضحة المطالب ، كما أن الوقت جميعه يستغرق في عملية الترابط والتآزر بين عناصر هذه الوحدات العسكرية ، أما الكوميونات فالترابط الاجتماعي فيها رخو وضعيف ؛ فالمهام غير مجمعة / ومتفرقة ، والقواعد متدينة ، وثمت تأكيد كبير للقيم المشتركة كأساس للتكامل . باستخدام متصل بين الرخاوة في طرف والشدة القابضة في طرف ثان ،نجد أن المدارس تقع بين هذين الطرفين ، ويتراوح مكان وأنماط المدرسة قربا أو بعدا من أي طرف ، فنجد أن بعضها يقترب من أحد الطرفين أو يبتعد عنه وفقا لنوع الترابط في كل نمط .

والمدارس تتسم بنوع من الرخاوة البنائية (Bedwell ,1965) وتسقط في فئة من التنظيمات التي تتكون من بنى داخلية ترتبط ببيئتها فيما يطلق عليه القبضة الرخوة أو الارتباط الرخو Loosely Coupled (Weick ;1976) .

هذه المفاهيم تؤكد حقيقة مفادها أنه على الرغم من أن المدارس لها قواعدها وإجراءاتها التي تتجه نحو الترابط بين أنشطتها الداخلية فإنها أيضا ذات إشارة إلى درجة عالية من الاستقلالية بشكل يستمتع به المدرسون ،

والغرض من هذا الفصل الكشف عن بعض مظاهر الرخاوة البنائية وخصوصا العلاقات بين أنماط التنظيم التي تميل نحو إما لهذا الطرف أو ذاك (انظر Willower و 1982 لمناقشة طبيعة النظامين وعلاقة المدارس بهما) .

ثمة تمييز سيعزز الهدف من هذا الفصل هو التمييز بين التناسق Coordination من ناحية والتكامل Integration من ناحية أخرى ،وسوف يستخدم مصطلح التناسق في الإشارة إلى مجموع العلاقات المتداخلة بين الوحدات الموجودة بالتنظيم وبين الوظائف المنوط به إنجازها، والتي تعتبر المنتج للأفعال الحرة في الجانب الخاص بالرئيس في الإدارة . أما التكامل فسيستخدم للإشارة إلى معنى أوسع يشمل التناسق مضافا إليه أية مصادر للعلاقات المتداخلة التي تتضمن الأنماط الداخلية وغير المخططة ،وأيضا على مستوى أعمق العلاقات الخفية في المنهج والأنشطة التربوية داخل المدرسة .وثمة تمييز آخر له أهميته وهو التمييز بين المهام الأولية والمهام الفائقة للمدارس ، ونعني بالأولى كل ما يهم تربية الأطفال ويتضمن التدريس .أما المهام الفائقة فهي المهام التي لها طابعها الإداري والتي من شأنها تسهيل عمليتي التدريس والتعلم .

هناك سبب دائم للتوتر بين المهام الدائمة والمهام المضافة (المدعمة) ، وعند هذا المستوى من التمييز يمكن أن نقرر أن المفهوم الثاني يخضع للمفهوم الأول لعدة أسباب منها :

توقع أن تعلن المدرسة عن نظام ما تخضع له .

تسلط القادة والرؤساء .

عناد بعض المعلمين .

المشكلة المزمنة لضبط الطلاب .

توافر إمكانات العمل اليومي .

إنهم ينفذون لدرجة يصل بها هذا التمييز إلى المستوى الذي يمكن معه الحفاظ عليه على المستوى الأكثر اتساعا للمفاهيم وعلى مستوى المفاهيم فقط .برغم ذلك فإن هذا التمييز ذو أهمية كبيرة عندما بدأت نظريات التنظيم في بناء توازن ملائم والذي يفرض اتساقا فاعلا يمنع التقليل من قدر المفاهيم الأولية لمهام المدرسة .

أنماط التناسق:

يعتبر مفهوم البيروقراطية نقطة بداية لامناص منها عند أي تعرض لأنماط التناسق . فالمدارس ليست أنماطا من البيروقراطية على الرغم مما قد يكون فيها من عناصر البيروقراطية وعليه يجب أن يكون هذا المفهوم نقطة التمايز لأسباب أربعة :

إنها يمكن أن تكون نموذجا قويا وفعالا للتنظيم .

إنها – أي البيروقراطية – تمثل ذلك النموذج الذي يقوم أصحاب النظريات السوسيولوجية الأخرى من تحديد موقفها منها ، معها أو ضدها .

يمكن للبيروقراطية أن تكون النموذج الذي يتكرر من الناحية العملية في بحوث التنظيم

البيروقراطية مجرد مصطلح دائم وثابت ،يستخدم عبر خطاب الحياة اليومية

نجد مفهوم البيروقراطية عند " ماكس فيبر " (1947) . حيث قرر أن وظائف المجتمعات الصناعية الحديثة سوف تتشبع بالتدريج عبر التنظيمات المركبة والمعقدة كما افترض نمطا مثاليا لتكبيل الأشكال المفتاحية لأنماط التناسق في مختلف التنظيمات .النمط المثالي الذي تم تعيينه،ليس مثاليا من زاوية أخلاقية، إنها مثالية من منظور أفلاطوني يقيم صيغة مجردة في مواجهة الجوانب العملية والفعلية التي يمكن المقارنة فيما بينها .لذلك فإن البيروقراطية سوف توجد بشكل نادر في صيغتها ولكن كل التنظيمات تقترب من هذا النموذج بدرجة ما . إنها مشروع تأويلي أكثر من كونه وصفا للحقيقة .

ناقش " فيبر " البيروقراطية من عدة نواح وكذلك " باف " وآخرون (1976) فأوضحوا أنه ثمة ستة وعشرين بعدا تظهر في كتابات " فيبر " ، وفيما يلي بعض تلك العناصر التي تكررت كثيرا في مشروعه:

البنية الهرمية .

التخصص .

المركزية .

قواعد خاصة بالإجراءات .

اللاشخصانية .

السلطة الكاملة للمكتب .

في تنظيم بيروقراطي مثالي تتحدد الأهداف على يد أولئك الذين كلفوا بذلك بطريقة تشريعية ،هذا ويجب تخصيص وتشفير وسائل تحقيق هذه الأهداف وهي تمر في التنظيم عبر موظفين من ذوي الكفاءة العالية تقنيا ،الذين سوف يؤكدون التطبيق اللاشخصي للقواعد المختلفة .ولذلك يمكننا القول بأن البيروقراطية ، عبر النظرية ، ضد الخداع Fool-proof فإذا ما سلك فرد ما ، كما تقول التعليمات المكتوبة تماما ، لن يكون هناك أي خطأ .سوف تقول ، كيفما كان الأمر، إن " فيبر " لم يجد بشكل شخصي البيروقراطية مشروعا سارا ومحببا .ولكنه طبق بشأنها البطاقة Sine ira et studio (ليس فيها كره أو حب ، من ناحية ، وليس فيها بلادة أو حماس من ناحية أخرى) (فيبر 1947) .

بطبيعة الحال ،فما كاد حبر " فيبر " أن يجف حتى توالت أشكال النقد للنموذج المثالي الذي بناه فهناك وابل من التساؤلات المباشرة : ما مدى الثقة في البيروقراطية لبناء أهداف التنظيمات في المجتمع الديموقراطي ،. لماذا لم يفقد الأعضاء الملتزمون بقواعد التنظيم هويتهم ؟ أين كان امتداد مشهد الإبداع ؟ ألن تكون اللا شخصانية عدوة لكل من الدافعية والالتزام ؟ (هل ستفشل تنظيما مفردا في وضع أطروحات المحترفين في حساباتها ؟) ، هذه الاعتراضات وأكثر منها أيضا ،وضعت في مستوى مفهوم البيروقراطية . في ورقة مشهورة جدا ل"ميرتون " عام 1958 ، وضع مواصفات لنمط الشخصية البيروقراطية .

يستشيط رجل الشارع العادي غضبا أمام هذا المفهوم (البيروقراطية)لأنه يتصورها نظاما مهمته الأساسية منعه من بلوغ أهدافه عن طريق خلق العقبات الإجرائية التي قد تتضمن أوراقا تتعلق بالعمل أو الإجراء .المصطلح الفرنسي المتطابق حول هذا المفهوم هو La paparassieوالمكافيء البريطاني هو Red tape الشريط الأحمر ،فشريط بيت المال يلتف حول أوراق خدمة مدنية .

من أفضل التقديرات الخاصة بمفهوم البيروقراطية ما قدمه " برجر ، برجر وكيلنر Berger & Berger , Kellner 1976 . لقد حددوا ثلاثة مقومات للبيروقراطية هي: الكفاية Competence (كل الصلاحية وكل الوكالة خلالها تعتبر كافية فقط لخلق المناخ المعين للحياة

ومن المفترض للحصول على الخبرة المعرفية الملائمة لهذا المناخ) ،والمقوم الثاني هو الإجراء النظيف أو الخالص Proper Procedure (فالبيروقراطية من المفترض أن تعمل عبر قواعد قومية وتداعياتها) مع الإمكانية الملازمة للإجراءات المخلة وغير الملائمة وطرق الاستدراك والتصحيح ، والمقوم الثالث هو اللاإسمية (الكفايات البيروقراطية ، الإجراءات ، الحقوق والواجبات ،غير مرتبطة بأشخاص بعينهم ولكنها ترتبط بالقائمين بالعمل والعملاء) ، كما عرفوا المكونات التالية للنمط المعرفي للبيروقراطية :

الاستقرار والتناسق .Orderliness نسق من المقولات يمكن من خلاله لأي شيء أن يكون ملائما على ضوء تكليف ما أو صلاحية ما .

القابلية العامة للتحول إلى تنظيم مستقل ومتميز .

القابلية للتوقع والتنبؤ .(لأن الإجراءات معروفة وقابلة للتوقع والتنبؤ).

توقع عام بالعدل (أي أن كل فرد في أي موقع يخضع لنفس المعاملة) .

لا شخصانية و لا اسمية مغلفة بالأخلاق (حيث يميل النسق لفرض تكليفات أخلاقية على زبائنه وهم الأعضاء الغفل (مجهولو الاسم).بعبارة أخرى يوجد منهاج خفي ينتظم البنية البيروقراطية .

ليس من السهل لنظام من الإجراءات أن يسعى نحو تحقيق غايات معينة ولكن الإجراءات نفسها مغروسة بالذهن مع نغمة أخلاقية .وتظهر المستخلصات ،سابقة الذكر المتعلقة بالعناصر المفتاحية للبيروقراطية ،لتكون أكثر اكتسابا لخصائص البيروقراطية على مستوى نظامي أكثر من كونها على مستوى تنظيمي ، حقيقة أن المؤلفين ضربوا الوكالة الحكومية مثالا لذلك ،بل زادوا من النوعية والتحديد بتعرضهم لإجراءات استخراج بطاقات الهوية للسفر الدولي . فالبيروقراطية تأخذ صيغة مختلفة تماما على المستوى التنظيمي . كيفما كان الحال حينما تكون مبادئ البيروقراطية التي قررت من قبل فإنها تستدعي الكثير من الازدراء تلك هي الحالات التي تحتاج إلى العون العام .على ذلك فإن للبيروقراطية فضائل هي النظام والأمان والعدل والقابلية للتنبؤ.

فالبيروقراطية ليست ، على عكس ما يعتقده الاستخدام العام ، أمرا حقيرا . حيث أنه من الزاوية السوسيولوجية ثمة مفاهيم تصبح قريبة جدا من المحادثات التي تجري بين الناس في حياتهم اليومية ،وهو يتضمن مفهوما Connotation معينا مزدرى في الوقت الذي يحتفظ بمفهوم سوسيولوجي متحررا من القيمة . في التحليل المنظوماتي يستخدم المفهوم كنقطة انطلاق لصياغات نظرية ،ولكنفي نفس الوقت يتم تعميله (تحويله إلى عملية Operationalised) كأساس لدراسة إمبيريقية لمجموعة من التنظيمات .يوجد أساسا مدخلين لتعميل Operationalisation

المفهوم ، الأول يعنى بقياس صفات التنظيم مثل مستوى الترتيب الهرمي ،مدى التخصيص ، درجة المركزية.والثاني هو القيام بتطبيق أحد الاستبانات ، وأفضل ما تم في هذا الشأن ما قام به Hall عام 1963 حيث صمم استبانه لتحديد مدركات الأعضاء الخاصة بمدى الالتزام بالبيروقراطية في التنظيمات التي ينتسبون إليها.لقد أجمعت استجابات المستبرين في بنية البيروقراطية الملاحظة في تنظيم بعينه ،الذي يستخدم عندئذ بشكل من المقارنةفي بناء الأحداث المشاهدة للبيروقراطية في أنماط التنظيمات المتشابهة أو المتباينة وقياس أوجه الارتباط بين المتغيرات مثل الحجم أو أنماط التجديد ،والأبعاد الأخلاقية إلى جانب الفاعلية .

تمثل البيروقراطية النموذج الشائع للقبضة الصارمة عبر التراث السوسيولوجي، إنها النموذج التي يمكن للباحثين في مجال البيروقراطية أن يرتبطوا بها بسهولة ، ويمكن القول ، دون إفراط كبير ، إن كل النظريات السوسيولوجية في التنظيمات تحمل بصمة "ماكس فيبر" .هذا وثمة العديد من النظريات الخاصة بطبيعة الضبط داخل التنظيمات والتي جرت موازية لوجود نظريات الإدارة .تلك النظريات لها أصولها لدي رائد السوسيولوجيا ف.م. تايلور.هذا النموذج التقليدي تطور بشكل كبير مع علاقته بنمو التنظيمات الصناعية التي تتمتع بوضوح تام في أهدافها حيث توجهت البيروقراطية بعد ذلك إلى تنظيمات الخدمات العامة ويمثل عمل " مايو " عام 1933

وأعمال كل من Roethlisberger و Dicksonعام 1939 أبانت أنه بقدر تقليدية النماذج الإدارية فهي تقوم على مفهوم " الإنسان الاقتصادي "الذي سيقبل أية شروط للعمل والتي تعظم من مكتسباته ، لقد ساء ما وجهوا إليه من خلال المفهوم الآخر للإنسان باعتباره كائنا اجتماعيا وهو لأولئك الذين تنتظم مراتب السياق الاجتماعي والصياغة الجديدة في هذا الشأن " الإنسان الذي يحقق ذاته " Self-actualising man " الذي يتطلع لإشباع حاجاته الظاهرة خلال عمله .انبثق من هذه الدراسات تقليد جديد ركز على أسئلة الدافعية والتكامل وحاجاته الفردية والتنظيمية .ذلك يقود إلى صياغة نماذج التنظيم بما يتخطى البيروقراطية .وهنا تصاعد نموذج بديل يقر بعدم ضرورة قبضة الضبط .انبثق هذا النموذج بشكل كبير من أعمال منظري الإدارة . العلامة البارزة في هذا الشأن هي العلاقات الإنسانية ولكن ثمة مجموعة أخرى من التوصيفات مثل المذهب التكويني أو العضوي (Burns&Stalker,1961) النظرية Y (McGregor,1960)، المشارك(Likert,1961)المتوائم العضوي (Bennis,1966). هذه المصطلحات المتباينة تضخمت بسبب وجود التباعد بين النموذج فيما يتعلق بالتأكيدات على عناصر معينة دون غيرها .وكيفما كان الحال برغم هذه الفروق الدقيقة بين هؤلاء المنظرين يظل التناقض الرئيس بين تلك العناصر قائما برغم ذلك فإن النماذج تتضمن عناصر عامة مشتركة.ربما يكون العنصر الأكثر وضوحا هو التأكيد على التكامل أكثر من التأكيد على التناسق

وثمة مكون آخر جوهري هو الافتراض الإنساني الشديد بأن الأفراد لديهم الحرية الكافية من أشكال الضغوط الخارجية لزيادة قدراتهم لمستوى أعلى . فالنموذج يكشف عن الوصول بالقواعد والبنية الهرمية والتوصيفات التفصيلية وحدود الأقسام إلى نهايتها الصغرى ، كما تسبب نوعا من تعظيم التضامن ، والابتكارية، مواءمة الأبنية للمشكلات لحلها ، والمشاركة في بناء القرار .

الفروق بين النماذج لن تتضح بشكل تفصيلي هنا ، ويمكن للقارئ للاطلاع على شروح أكثر بالرجوع إلى أحد الأعمال البارزة في هذا الشأن حول نظرية التنظيمات (Perrow 1972 a,). ومهما كان الأمر فمن الملاحظ أن نموذج من وجهة نظر أبطاله يمثل نظرية في الإدارة تتضمن العلاقة بين الإنسانية من ناحية والكفاءة من ناحية أخرى. والسمة الغالبة هنا في الأساس هي التنظيمات الصناعية التي تتضمن عددا من التناقضات عند تطبيقها على المدارس .وربما يكون الأمر الحرج والحاسم هنا الملاءمة الكامنة بين التكامل من ناحية والاستقلالية من ناحية أخرى .

المدارس كتنظيمات بيروقراطية

مثل كل المفاهيم التلخيصية يظهر بوضوح مفهوم البيروقراطية ، وبدأ العلماء السوسيولوجيون في استخدامه حتى أصبح المفهوم كونيا بسبب نجاحه في اقتناص الخبرة في التعامل مع التنظيمات

ومع التركيز على جانب الخدمة باعتبارها النموذج السائد للتناسق التنظيمي يخدم في اتجاه خاطئ .

ثمة ثلاثة نقاط يجب مراعاتها عند تطبيق مفهوم البيروقراطية في مجال المدارس :

في مجال البحوث الإمبيريقية نجد للمفهوم استخداماته ، بعبارة أخرى إذا طبق البعض مقاييس للبيروقراطية في المدارس يمكن ملاحظة أن المدارس تختلف في درجة تطبيقها للبيروقراطية بشكل ذي مغزى كبير .عادة ما تقاس البيروقراطية من خلال إكمال المعلمين للنقاط الناقصة في استبيانات لتوضيح رؤيتهم للمدارس كمؤسسات بيروقراطية .تكمن المشكلة هنا في أن الاستبانات التي يضعها السوسيولوجيون مصممة وفق نظام البنية الثنائية ، لذلك فالمدرسون مجبرون على الاستجابة داخل الإطار المرجعي لهذه الاستبانة ،بينما نجد أن الاستبانات ذات نظام البنية الأحادية يسمح للمدرسين أن يعتادوا على صنع المعنى للعالم الذي يعيشون فيه . فلغتهم اليومية قد لا تتضمن مفهوم البيروقراطية ، وأكثر من ذلك نجد أننا عندما نركز على البيروقراطية ،فذلك يعني أن الفاحص لا يمكنه التركيز على الطرق البديلة في بنية مفهوم أو معنى المدرسة.أكد " كاتز Catz 1964" على الرخاوة البنائية للمدارس بقوله أن صورة مختلفة سوف تتعاظم إذا أخذ الاستقلال باعتباره المفهوم المفتاحي في هذا الشأن . لا مناص من أن السوسيولوجيين سوف يجدون فقط ما تتجه نحوه مفاهيمهم ومناهجهم ،

دراسات أخرى قد تجد نفس المدرسة كما شخصتها سواء بالحديث عن البيروقراطية أم الاستقلال .على جانب الممارسة نجد أن المدارس خليط من النمطين.مهما كان الأمر فإن استخدام البيروقراطية كمفهوم ولدت عديدا من الدراسات المثيرة داخل هذا الإطار . من الدراسات الهامة في هذا الشأن الدراسة التي قام بها " أندرسون Anderson " عام 1968 ، وقام فيها بالوصول إلى مفهوم البيروقراطية لدي المعلمين في ضاحية كبيرة (متروبوليتان) بالولايات المتحدة والتي أوضحت الفروق بين المدارس وأيضا الوصول إلى معاملات ارتباط إيجابية بين البيروقراطية من ناحية وعدد من المتغيرات مثل حجم المدرسة والطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها الطلاب والجنس بين أعضاء هيئة التدريس بالمدارس المختلفة .

النقطة الثانية تتعلق بأن البيروقراطية ليست مفهوما وحدويا أو مركزيا ،فبينما نجد اتفاقا عاما حول المكونات الرئيسة للبيروقراطية كنمط مثالي ، فإن هذه المكونات قد لا تتجمع في شكل عنقودي داخل أي من التنظيمات المعينة أو الخاصة أو حتى أشباه هذه التنظيمات .لذلك فإن البيروقراطية أمر نسبي بمعنيين ؛ أولهما ؛ أن درجة البيروقراطية يمكن أن تختلف وتتغير بين كافة المكونات التي اعتبرت مجمعة بين المكونات البشرية (الأفراد) . في دراسة ممتازة ومثيرة للاهتمام قام بها " بانش Punch " عام 1969 في ثمانية مدارس أولية في " أونتاريو " . وقام " هول " Hall عام 1963 باستخدام نص معين ، ويتكون المقياس من ستة أبعاد مركزية للبنية البيروقراطية :

أ) البنية الهرمية للسلطة ، ب) التخصص ،

ج) القواعد المحتومة ، د) التخصيصات الإجرائية ،

هـ) اللاشخصانية ، و) الكفاءة التقنية .

لقد وجد أن أربعة من هذه الأبعاد ، وهم الأبعاد رقم أ،ج،د ،هـ ، ترتبط على درجة عالية بعامل البيروقراطية . أما البعدان الآخران ؛ ب ،و ، فيرتبطان بدرجة عالية كل بالآخر وليس مع الأبعاد الأربعة الأخرى ، لذلك فإن تكوين العامل الثاني الذي نظر إليه " بانش " باعتباره العامل المؤثر بشكل حرفي .وهذا يمثل منتجاأو طرحا مثيرا ومتميزا ولكن قد يكون من الأهمية بمكان التمييز بين ما يمكن تسميته بالتخصص الروتيني من ناحية والتخصص غير الروتيني من ناحية أخرى. الأول يشير إلى التخصص باعتباره نظاما للتجميع أو منهجا ،عنده يقوم كل عامل بأداء مهمة تخصصية مفردة .والآخر سوف يشير إلى تخصص حرفي عنده ،فعلى الرغم من كونه المدى المتضمن في المهمة إلا أن الخبرة المتضمنة تشير إلى درجة ما من الاستقلالية .فالمدرسون في المدرسة الثانوية سوف يكتسبون الخبرة من هذا التدريس المتخصص باعتباره نوعا من زيادة حريتهم لصنع أحكام حرفية في الوقت الذي لا يملك الآخرون خبرة ضبط عمل المدرس .ويرى تعقد العلاقات بين العناصر المختلفة للنموذج البيروقراطي

كما هو محدد في دراسات " أستون Aston" الخاصة بالإدارة في المباني الصناعية (Pugh and Hinings 1976) . وعلى وجه الخصوص فإن العلاقات بين المركزية من ناحية والتخصص من ناحية أخرى هي علاقات إشكالية Problematic. وأكثر من ذلك بعض العلاقات بين البيروقراطية والمتغيرات الأخرى التي قد يفترض المرء أمر غير مدعم خلال البحوث الخاصة بالمدرسة . على سبيل المثال فإن " مولر وتشارترز Moeller and Charters " عام 1966 في دراستهم حول العلاقات بين البيروقراطية وفهم المدرسين للقوة داخل المدارس في الضواحي (ليست هناك مدارس يمكن ذكرها بشكل فردي) في الولايات المتحدة وجد أنه كلما وجدت درجة عالية من البيروقراطية كلما تعاظم مفهوم المعلمين عن القوة . كما أن " هيوارد Heward " عام 1975في دراسة جرت في عينة من المدارس الثانوية في الميد لاند مستخدما مقياس " آستون " وتدريجه وجد أن البنية البيروقراطية والتجديد مرتبطان ارتباطا عاليا .أما " باكوود Packwood " عام 1977 وجد وقرر أن البنية الهرمية تظل نمطا ذا قيمة فعلية من التناسق في المدارس التي تستطيع أن تتعرف على وترعى وتستجيب لحاجات الفرد

أما النقطة الثالثة فهي خاصة بأن المرء يمكنه أن يضع تمييزا بين البيروقراطية كبنية والبيروقراطية باعتبارها أسلوبا . تختفي بعض هذه العناصر في البنية التنظيمية أو على أقل تقدير حملت في التنظيمات بقوى خارجية . البنية الهرمية ،على سبيل المثال ، لا مناص من أن المدارس مذ كانت محددة ببنية تدريج " برنهام Burnham " .ولكن فثمة عناصر أخرى من البيروقراطية تختلف وفقا لأسلوب الإدارة .إن التناسق في كل التنظيمات يعتمد على ملاحظة القواعد .لذلك فكل التنظيمات تتسم بدرجة ما من البيروقراطية وفقا لهذا المعنى. ولكن عدد وتفاصيل القواعد تكون موضوعة من الرئيس سوف تحدد الدرجة التي يمكن أن تصل إليها بحيث نقرر رؤية المدارس من منظور بيروقراطي، وأكثر من ذلك فهناك بعض أساليب فعل الأشياء يكون أكثر بيروقراطية من الآخرين ، من ذا الذي يشك ،على سبيل المثال ، في أن المدرسين في مدارس البنين الثانوية الحديثة إلى من ستحدد الملاحظات التالية يمكن أن يبرر نغمتها البيروقراطية .

بعض الملاحظات العامة

التسجيل :

الضبط . كل ولد يجب أن يجلس وسط صمت مطبق .

الحاضر . خط أحمر نمط عظام الرنجة .

الغائب أسود O لملء الفراغ .

المجاميع حساب عدد الأولاد قبل الدخول كلية .

الوصول متأخرا ، يرسل مع الكابتن إلى السكرتارية .

الأخطاء لا تغير المسجلين بأي شكل من الأشكال ، أرسل ملاحظاتك مع الكابتن إلى السكرتارية .

مسجلو المقصف ؛ كل المداخل يجب أن تكون في الحبر in ink

مدفوعات يوم الاثنين بالحبر الأحمر والمجموع أسفل هذه المدفوعات .

الحاضر والغائب كما هو عند مسجل الفصل .

الإجماليات اليومية -الإجمالي - المدفوع - المجاني (لا تعلن عن الوجبات المجانية) احسب مشهد Show الأيدي .

المدفوعات المتأخرة بالحبر الأسود وفق يوم الدفع .

الاعتمادات - اسمح بالاعتمادات حسب المبين .

الطلب على الوجبات المجانية – اكشف كل الطلبات للسكرتارية .

إجادة – العلامة اليومية – سطر أحمر أو أسود مثل ؛(أ)،(د)،(س).

مراقبة الكتب

ادخل الأسماء .

أعط درجات لكل طالب بسرعة .

تسجيل العمل الذي تم وانتهى .

أحفظ كما هو شائع وبعناية .

أحفظ التسجيلات بالمدرسة .

الثواب والعقاب

الإثابة :

درجات المنزل .

العمل المسجل بشكل علني .

عمل الأولاد المسجل للرئيس بواسطة صاحب الأمر .

العقاب :

احتجاز رسمي ، فقط في مواجهة التأخير والمخالفات الأخرى الخاصة بالنظام المدرسي وليس النظام الخاص بالفصل الدراسي .

الاحتفاظ بالطلاب فيما بعد وقت الدراسة . السؤال حول عما إذا كان لازما للاحتجاز الرسمي .إذا كان الأمر كذلك أرسل ملاحظاتك بالاسم والصيغة إلى من يلاحظ عملية الاحتجاز ، وآخر توقيت لذلك هو الرابعة والنصف مساءً .

الإلزام ؛أعط فقط كقدوة طيبة من أجل عملك مع الإلحاح على الكتابة الصحيحة بالحبر ، للوقت ،عدد الأسطر الصحيحة ،الحركة ،السير كما يجب ،....إلخ .

الوقوف بثبات : المخطئ داخل الفصل الدراسي يجب أن يوقففي آخر الفصل مواجها للحائط ، ليس مواجها للطلاب في للفصل وليس خارج الفصل .

الإرسال للمدير ؛ يتم ذلك فقط في حالات الضرورة مع الملاحظات اللازمة مع المصاحب .يجب أن يعود المرافق بالأخبار الوصول والاستقبال .ويجب أن يعطي الرئيس تقريرا بمجرد توافر الوقت لذلك.

الطلاب خارج الفصل الدراسي :

أ- دورة المياه : لا يشجع الطلاب للذهاب إليها خلال وقت الدراسة في الفصول وليس قبل أو بعد أي فاصل دراسي .

استبعاد الاستثناء ،يجب أن ينتج ضد أي غياب عن الفصول .

توعك الطلاب :يجب أن يجلس في آخر الفصل أو إذا ما كان أمرا جديا يذهب الطالب مع وجود مرافق مع تقديم المذكرة للرئيس ، لا تبعث الطالب إلى البيت .

بعث الرسائل : يجب ألا تبعث شفويا ، لكن دائما ما تبعث كتابة .

التدخين : لا يتم إلا في غرفة أعضاء هيئة التدريس .

تحتاج الرعاية العالية للخضوع إلى الاختبار على ضوء خصائص البيروقراطية داخل المدارس . فالمدرسة الابتدائية تتحلى بالقليل من الخصائص البيروقراطية ولكن هذا لا يعني أنها يمكن أن تدار وفق النموذج البيروقراطي بشكل نسبي .أما المدارس الثانوية Grammar schools

فهي بالمثل تمتلك القليل من الخصائص البيروقراطية .فالتناسق يتم وفق نمط تقليدي من السلطة (Weber 1947) وإجماع قيمي . والطابع المميز لهذه المدارس هو أنها ذات بنية رخوة . عندما تمثل العملية التربوية نمطا من الاستقلال النسبي في عملية التدريس فإن الحاجة إلى التناسق تكون منخفضة نسبيا ، وتصبح البيروقراطية في مستوى النهاية الصغرى . وكلما كبرت المدارس فإنها تصبح أكثر بيروقراطية وفق معنى أن لديها الكثير من أنشطة التناسق في المهام ،ولكن يكون هناك عمل مضاد عندما يكون العمل في حجم يسمح بالكثير من التحرر للوحدات الفرعية

من الضبط المركزي .وجد " هيريوت وفاير ستون Herriot & Firestone" عام 1984 أن المدارس الابتدائية تكون أكثر بيروقراطية من المدارس الثانوية ذات القبضة الرخوة

أنماط التنظيمات غير البيروقراطية في المدارس

البعد	نموذج أ	نموذج ب
الدور	نوعية عالية	نوعية منخفضة
	الواجبات تكون مخصصة	مرونة في التقدير حول كيف يمارس الدور
	بعناية . التوقعات صلبة	حيز التلقائية والإبداع
القواعد	وجامدة. مساحة قليلة	
البنية	للعب الحر الخاص	(المدرسة)
السلطة	بالشخصية .	لدي المدرسين المساحة التي تمكنهم من
	(المدرسة)	اللعب في نظام التغيرات على ما يمارسونه
	دور المدرسين تتسلط عليه	من أدوار وجها لوجه أمام التلاميذ والزملاء
	الخصوصية ،وحدة الفصل	. يمكنهم أن يخرجوا عن خصوصيتهم إذا ما
	الدراسي والمكان تقع في	كان ذلك ضروريا .
	البنية الهرمية للمدرسة.	بديل أو معمم
	مفصل	القواعد تضبط حتى تكون في نهاية صغرى
	الأفعال تضبط عن طريق	وعامة أكثر من كونها مفصلة .تعطى الفرد
	الكتب	المساحة الأكبر لتبريرهم على ضوء الظروف.
	(المدرسة)	(المدرسة)
	يجب أن يتبع المدرسون	يجب أن يتبنى المدرسون أهدافهم التربوية
	الإجراءات النوعية في	ويقرنون هذه الأهداف بالمستوى الأدنى من
		السلوكيات الخاضعة للقواعد .تبرر هذه

	التدريس ، وفي الإدارة العامة داخل المدرسة	القواعد العامة على ضوء الأهداف التربوية ويميلون إذا كان ذلك ضروريا .
	صلبة حدود فاصلة بين المكونات (المدرسة) جدول يومي صلب وجامد وكذلك مجموعات التلاميذ ، وتقسيمات المناهج.	مرنة حدود قابلة للاختراق بين المكونات (المدرسة) جدول يومي مرن ، وكذلك تجمعات التلاميذ وتقسيمات المناهج .
	هرمية تخضع السلطة للمكاتب والأوامر وتمر أسفل البنية الهرمية وتدعم بالعقوبات الشرعية .	جامعية Collegial تخضع السلطة في يد المجموعات الخاصة بالمحترفين المتساوين Equals الذين يديرون شؤونهم بإجراءات ديموقراطية.وتستخدم التأثير أكثر من العقوبات ، بالخبراء وبالخبرة أكثر من القوة .
	المدرسة درجة عالية من السلطة تقع تحت يد المدير أو الناظر ، ويتم تداولها عبر الرؤساء الأدنى في الأقسام	المدرسة تتقرر سياسة المدرسة على يد مجلس أكاديمي ويشترك في هذا المجلس المعلمون وفق قواعد ديموقراطية .

يميز الجدول السابق بين بعض خصائص البيروقراطية وبدائلها (Hoyle , 1976b)

كثير من المدارس خلال فترة الستينيات كانت تخضع للنموذج "ب" ليس من الضروري أن يمثل طرفا نقيضا للنموذج " أ ".ولكن من نموذج وسط الذي فيه تختلط السلطة مع استقلالية المدرسين . والضغط نحو نموذج " ب " تنجم عن مصادر متنوعة .ومما لاشك فيه أن المدارس تتأثر بتوجهات اجتماع/سياسية التي بها يمكن الاعتقاد في أن هؤلاء الذين سوف يتأثرون بالقرارات سوف تكون لديهم الفرصة الكبيرة للمشاركة في عملية صناعة القرار ذاتها . وكما امتدت المقرراتفي الإدارة التربوية خلال نفس الفترة،فإن رؤساء المدرسين يخضعون لنظريات العلاقات الإنسانية الخاصة بالإدارة التي سوف تبنى وفقا لها بنى صناعة القرار المشاركة لتسهيل قيامها على مدى أوسع ، والمسؤولية الكبرى عبر أولئك الذين يشاركون وإلا سيكونون في قاع البنية الهرمية ، وتحقيق الذات والدافعية ومن ثم الالتزام ،وكيفما كان الأمر ، هناك اتجاه غير مألوف Peculiar في مجال التربية يقود إلى حركة مجموعة من المدارس نحو النموذج " ب " نوع من التنظيم مع تنمية خلال المنهج الذي استلزم حدوث تغيرات مصاحبة في بنية المدرسة،وفي العلاقات بين المدرسين والسلطة المهنية . ويمكننا التركيز في النظرة على الاتجاه الأخير الذي استخدمه " برنشتين Bernstein " باعتباره مصدرا للعمل.

يميل المدخل الذي استخدمه " برنشتين " إلى اتجاه " دوركايم " أكثر من ميله نحو اتجاه " ماكس فيبر " . لقد اهتم بالنماذج الأصولية للتكامل الاجتماعي ، ويعتبر عمله مذهبا بنائيا أساسيا (جوهريا) من حيث كونه يركز على العلاقات بين مكونات النص المناظر مثل ؛ وحدة من السلوك، تنظيم ، منهج ، أو أي ترابط متميز ،وداخليا أي وحدة متكاملة (انظر ؛ Taylor,1979& Gibson ,1984) .في مقاله الداخلي حول هذا الموضوع والذي كتب جزئيا كاستجابة نقدية للمدخل الذي تتبناه نظرية التنظيم ، أكد " برنشتين " عام 1967 بأن التغيرات فيما يتعلق بأسس التكامل الاجتماعي في المجتمع بشكل عام سوف تكون (مفتوحة) مثل الحدود التي تكون بناهم فيها متآكلة فتصبح مجتاحة . لذلك فالمدرسة – إلى درجة كبيرة – سوف تبنى اجتماعيا ويعاد بناها عبر المباحثات بين الأعضاء . وتبعا لذلك تركز الأوراق على المنهج قبل التركيز على التنظيم المدرسي ، ولكن فالمفاهيم المستخدمة سوف يعتنى بها مع " البنية العميقة " الخاصة بالمدرسة التي تشكل معها .والمفاهيم هنا مصنفة مثل ؛ العلاقات المحكومة بالمبدأ بين مكونات المنهج الذي قد يكون قويا أو ضعيفا ، الإطار مثل ؛ المبدأ الحاكم للعلاقات التربوية ، التي يمكن أيضا أن تكون قوية أو ضعيفة (برنشتين 1971) لقد كان متنبها للتأكيد على أنه عنى بالمبادئ التي تحكم العلاقات Relationship بين العناصر أكثر من اعتنائه بالمحتويات .بشكل جانبي ؛ من الصعب أن نضع برنشتين في علاقات تبارى مع الفينومينولوجيا ، من ناحية والمنظورات النسقية ، من ناحية أخرى.

أشار برنشتين عام 1975 أن هذا المدخل يتضمن الاثنين ؛ التصنيف يمثل البنى المحددة ، والتأطير Framing يمثل الإمكانات الكامنة في الفعل .مهما كان الأمر فإن ذلك سوف يحتاج إلى توضيح أكثر فيما بعد .

في نهاية فترة الستينيات قرأ الكاتب مقالا لبرنشتين صدر عام 1967 الذي تطلع فيه إلى تعريف اتجاهات التغير التي تظهر حتى تحدث عبر العقد من عشرة أبعاد (هويل Hoyle 1974) وهي موضحة في جدول 3 .

يمكن للنموذج أن يتسع ليتضمن أبعادا أكثر ولكن ذلك سوف يزيد من التفاصيل فيما لا نحتاجه الآن . جانوفيتز Janowitz رسم عام 1969 تمييزا بين نموذجي التخصيص Specialization والتجميع Aggregation التي تحظى ببعض التشابه مـع

جدول (3)

البعد	من	إلى
محتويات المنهج	نظام أحادي	متداخل علائقيا
المهام التربوية	التدريس القائم على التعليمات	التعلم الاستكشافي
تنظيم التدريس / التعلم	تنظيم صارم للوقت	تنظيم مرن للوقت
جماعات التلاميذ	متجانسة	غير متجانسة
اختيارات التلاميذ	محدودة	متسعة
التقويم	على وتيرة واحدة	متعدد الوتائر
قواعد ضبط التلاميذ	وضعية	شخصية
أدوار المعلمين	مستقلة	اعتماد متبادل
الروابط في المجتمع المدرسي	منخفضة	عالية
المعمار	خطة خلوية	خطة مفتوحة

واحد مثل "المشكلة " التي واجهت التربية ومعرفة بواسطة (برلاك ،برلاك Berlack & Berlack 1981) .

القضية هنا ؛ إما أن تكون التغيرات غير مترابطة وعرضية طارئة أو أن الإعلان عن التغير الجوهري في البنية العميقة للتمدرس .هكذا تكون قضايا البنيويين لامناص مجردة ، ولكن إذا كان هناك فارق جوهري في المبدأ المنظم فإن المفهوم المفتاحي ربما يكون هو الحد . الفرق بين النموذج المغلق والنموذج المفتوح هو أن الأول له حدود قوية بين مكوناته والأخير يحظى بحدود ضعيفة، كما اقترح "برنشتين " .بالمقارنة بين النموذج المفتوح والنموذج المغلق نجد أن هناك تآكلاأو زيادة في نفاذية Permeability في الحدود بين : مكونات المنهج ، المدرسين والتدريس، فئات التلاميذ ، مهام المعلمين ،مجموعات التدريس ، تقسيم اليوم المدرسي ، الأبعاد الفيزيقية في مباني المدرسة ، المدرسة والمجتمع المحلي .

من الصعب بمكان تقدير كيف تتحرك المدارس نحو النموذج "ب" هناك شك بسيط في أن المدارس أحدثت بعض التغير على مدى التغير إلى بعض الأبعاد .كيفما كان الأمر ، من المتوقع أن نجد الكثير مما كتب وقيل حول التجديد أكثر من الإنجاز. و " بيتر ولبي Peter Wilby " ، وهو صحفي حاذق وعارف كتب عن الثورة التي لم تكن. تطلع لاختبار نموذج " برنشتين " عبر إعادة تحليل المعطيات الموجودة

وتجميع معطيات جديدة واكتشف القليل من التبديل أو التغيير في الأساليب التعليمية . مهما كان الأمر فإن المبادئ التي عني بها " برنشتين " هي مبادئ صعبة عند استخدامها بشكل خاص .في عام 1983 قدم " تايلور Tayler " بحثا منهجيا في الملائمة المفاهيمية لشفرات " برنشتين " .لكن إذا كان " King " قد قام باختبار مدى الالتحام بين الملامح السطحية للشفرات ،فإن " تايلور " تناولهم من خلال تصورهم كأبعاد بنائية عميقة ، وصاغ نظيرا إحصائيا ، وفي غياب المادة العلمية الضرورية عن المدارس استخدم المادة العلمية من دراسات " أستون " عن البنى التنظيمية لقيام صدق النظير ،ولذلك ومباشرة بني الدعم لشفرات " برنشتين " ، كان يجب أن يقول ؛ إن التحليل قد أظهر أن الشفرات حالة معقدة إلى مدى بعيد ، وأكثر تشابكا وتداخلا من النموذج البسيط ثنائي القطبية .الذي يمثل جوهر المناقشة السابقة .

الخصائص المغلقة لانفتاح التنظيمات:

إن الطبيعة الرخوية للمدارس تشير إلى مصطلح " لورتي Lortie 1969 " التوازن بين الاستقلالية والضبط . فالرئيس يلعب دورا مفتاحيا في تحديد التوجه الذي تتخذه المدرسة وبناء الإجراءات المناسبة . ومن ناحية أخرى يمتلك المدرسون درجة عالية من الاستقلال داخل الفصل الدراسي في علاقته بما يدرس ،

لكن على وجه الخصوص في السؤال كيف درست ؟. في المدارس الثانوية نجد أن الأقسام التي تحظى بالاستقلالية بشكل نسبي تقف في وضع وسط بين الإدارة المركزية ومدرس الفصل . من المفترض – ممن يرون القبضة الرخوة باعتبارها أمرا وظيفيا – أن المهمة الرئيسة والأولى للمدارس جرت من قبل المدرسين ولكن إن المهام المدعمة التي تسهل عملية التدريس دون أن تحمل أية درجة من التنسيق المركزي . إن اختلال الوظيفة في البيروقراطية يحدث عندما تعتدي المهام المدعمة على المهمة الأولى وتشوهها . إن المدرسة المفتوحة تدعم بوضوح نموذج العلاقات الإنسانية كما ذكر سابقا .في مصطلحات عملية التمدرس من المتوقع أن تستند هذه العملية إلى فرضية أساسية للتربية التقدمية مفادها ؛ أن الأطفال سيكونون على درجة عالية من الدافعية عندما تكون لديهم درجة عالية من الضبط لتعلمهم . إنها تلتزم بأن المدرسين أيضا سوف يبتعثون باعتبارهم البداجوجيين الذين كلما كانوا أحرارا عند خلق أدوارهم ،ويخلقون بناءهم الخاص بالتعاون مع الكليات .

المدارس المفتوحة تقدم بديلا للبيروقراطية ، ولكنها ستواجه خطرين .أولهما خطر(مزلق) الفوضى ،وخطر ضبط التعامل بشكل منغلق مع الأقران. كلاهما يشارك في تقويض القبضة الرخوة بالمدارس .

" الفوضى " تمثل تهمة متكررة تنتج عن أنماط النقد الخارجة عن إطار التفكير نحو المدارس الإبداعية المجددة ،لكن رغم أن ذلك بيان فوق مستوى رد الفعل إلا أن مشكلة التناسق قائمة ولا يمكن استبعادها . تزود المدارسذات القبضة الرخوة ببنية فيها تداخل بين الفراغات أو المساحات التي يمكن أن تنجز بها المهمة الأولى . المدرسة المفتوحة تتضمن عمل الحدود التي تقيم الشبكة ، والخطر يكمن في أن المدرسة يمكن أن تتوافق معها المعاني التي استخدمها Richard peters في تحقيق اتصالات مختلفة ، تتحرك من Mesh (شبكة ، خيوط شبكة ، يتناغم) إلى Mush أي إلى شيء بلا شكل . أشار " برنشتين " عام 1975 إلى أن في المدارس المفتوحة قد تكون هناك مشكلات مثل " مشكلة الحدود ، والاستمرارية ، والنظام والتناقضAmbivalence"والازدواجية وهي مشكلات من المتوقع بروزها .

أوضحت دراسات الحالة التي أجريت في المدارس المفتوحة صعوبة دراسة هذه القضية (الفوضى).فأي بناء يتكون أساسا من قواعد خارجية . والنظام في المدارس المفتوحة يعتمد على قواعد من الخارج تحل محلها معايير مستدخلة وعملية خارجية تستبدل بالمعايير المستدخلة وتكون عملية دائمة من الحوار والمحادثات . كلاهما يعتمد على قبول الجماعة لرؤية معينة للتمدرس من قبل المدرسين والتلاميذ .وبالتالي فإن قوة التنشئة الاجتماعية للمدرسة تكون فوق أي تقدير .

يعتمد استدخال المعايير باعتبارها بديلا لالتزامات خارجية للقواعد على درجة عالية من الإجماع بين أعضاء هيئة تدريس المدرسة وفي نفس الوقت تقدم المعارضة موضوعات على درجة عالية من الجدة . يتطلب الإجماع الخلاق والمبدع قدرا كبيرا من الزمن ويمكن أن يحول المجهود بعيدا عن المهمة الأولى للتدريس .أشارت مجموعة من دراسات الحالة على بعض المدارس إلى أن هيئة التدريس تصبح منشغلة في مناقشات متداخلة في محاولة لبناء رسالة متفق عليها من أجل المدرسة .مشكلة أخرى تتمثل في التعاونية التي تتخلل نموذج المدرسة المفتوحة يمكن أن تتحقق فقط على حساب استقلالية المدرس .والتعاون على مستوى كل من صنع القرار والتخطيط والممارسة التعليمية تخرج المعلم من الدور المنفصل المستقل الذي يمارسه داخل الفصل في عزلة تقليدية . في دراسة حول التدريس الجماعي لاحظت Lortie عام 1964 أن التعاون في الفريق يجعل المدرس أكثر إقبالا على ضبط الطلاب الأقران.على الرغم من أن البيروقراطية تقيم درجة عالية من الضبط لأنماط التناسق إلا أن هناك حدودا للاختراق والنفاذ عبرها ، ويستطيع المدرس عندئذ تحقيق درجة عالية من الخصوصية والانفراد والاختيار، وتفتقد هذه الخصوصية عندما يصبح ضبط الأقران نمطا سائدا .

إذا كانت الاستقلالية عاملا حاسما في تحقيق مهنة التدريس لذات المعلم " Jackson 1968, " فإن نمط المدرسة المفتوحة يمكن أن يمثل تحديا لهذه الاستقلالية لذلك يوجد نوع من التهكم والسخرية حول حقيقة أن التجديد في بنية المدرسة والضبط يستثار في جانب من خلال الرغبة في إعطاء البديل لضبط القبضة الصارمة على المدرسين والتلاميذ كما هو واضح في بعض النماذج القائمة ، نتجت في فقدان - على أقل تقدير - استقلالية الفرد التي كانت متاحة للمدرس خلال شبكة التداخل الخاص بنظام القبضة الرخوة .

نظرا لعدم وجود نموذج واحد من العلاقات الإنسانية يمكن أن يستخدم لوصف المواقع التي تتكامل فيها التنظيمات من خلال الغلق ،وعلاقات الاعتماد المتبادل وآخرين أينما توجد درجة عالية من تكامل العلاقات الإنسانية بين المكونات : الأقسام ، الفرق ..إلخ . ولكن هذه المكونات تكون مستقلة بشكل نسبي كل عن الآخر . إن نموذج " بيرنز ، ستوكرز Burns & Stalker 1961 " العضوي Organismic ، ونموذج النسق المتوافق ل " بينز 1966 Bennis " هو من نماذج النوع الأخير .هكذا إنهما يرتاحان على الأكثر لنموذج النسق ذي القبضة الرخوة الذي نعرفه الآن .

المدارس كأنساق القبضة الرخوة:

من قبيل الملاحظة وكتابة التقارير ؛ ليست المدارس من التنظيمات ذات التناسق عبر البيروقراطية كما أنها ليست من التنظيمات ذات التكامل عالي الدرجة عبر مدخل المدارس ذات العلاقات الاجتماعية الواسعة . إنهم يلتزمون بنموذج الأنساق ذات القبضة الرخوة ، تحدد ذلك في واحد من وجهات النظر المبكرة والأكثر اختراقا حول المدرسة باعتبارها تنظيما " بدويل Bidwell 1965" والتي لاحظت الرخاوة البنيوية للمدرسة ومناقشة " لورتي Lortie 1069 " حول التوازن بين الاستقلالية والضبط توضح نفس الفكرة . ومهما كان الأمر ، فإن مصطلح نسق القبضة الرخوة يصبح معترفا به على نطاق واسع منذ أن سكه "فيك Weick 1976" في مقال له ، لقد كتب يقول ؛ " بالقبضة الرخوة قصد المؤلف أن يحول الصورة التي تترابط فيها الوقائع لتكون مسؤولة ولكن كل واقعة تحتفظ بهويتها الخاصة كما يميز بعض البرهنة على تميزهم الفيزيقي والمنطقي " لقد لاحظ بأنه سوف يستخدم المصطلح " نسق القبضة الرخوة " عندما يرغب في تأكيد أنه من المتوقع أن الأنظمة المكونة للعناصر تستمر عبر الزمن ،لأنهم على الرغم من رخاوتهم يمثلون نسقا كما هو الحال في خصائصهم .

لاحظ " فيك " أن المدارس ينطبق عليها مصطلح نسق القبضة الرخوة وأكثر من ذلك رغم أنه لاحظ قوة وضعف القبضة الرخوة ، وجدول (4) يلخص المناقشات التي دارت حول مميزات وعيوب هذه القبضة .

نشر " ليتواك Litwak 1961 " ورقة بحثية حول نماذج البيروقراطية التي تسمح بالصراع الذي واجه نموذج البيروقراطية ونماذج العلاقات الإنسانية واقترح نموذجا ثالثا ، هو النموذج الحرفي الذي ركب عناصر كل من النماذج المذكورة.وفي أطروحته يقول بأن البيروقراطية قابلت بشكل جيد الحاجة إلى التنظيمات لمواجهة المهمات الروتينية أما مدخل العلاقات الإنسانية فقد قابل الحاجة إلى التنظيمات لمواجهة المهمات غير القابلة للتنبؤ بها والمهمات غير الروتينية . فيما يتعلق بالتنظيمات التي تواجه كلا من المهمات الروتينية وغير الروتينية أقيم النموذج الحرفي Professional model ليكون مناسبا . يمد هذا النموذج البناء الذي يملك فيها الحرفي الحرية الكافية لأداء الوظيفة بشكل فعال .ناقش " ليتواك وماير Litwak & Meyer في عامي 1965،1974 " البني الإدارية للمدارس تنجم عن عملهم روابط في المجتمع المحلي الذي تقع فيه المدن الكبيرة لمشروع ديترويت . لقد قدما ما ، في الحقيقة ، كان نموذج النسق ذو القبضة الرخوة هو ما وصفوا وفرضوا ببساطة النسق الحرفي أو كما هو الحال في علم المصطلحات أخيرا " نسق الجزيئات المستقلة Compartmentalized System " للمدارس .

وللنموذج السابق مجموعة من المكونات هي:

بني السلطة الهرمية ونسق الكليات .

التعميم والتخصيص بين أعضاء هيئات التدريس .

العلاقات الاجتماعية ؛ الشخصية واللاشخصانية .

كلتاهما تحكمه قواعد وأهداف مستدخلة .

في كل منهما تكامل بين السياسة والإدارة (تعرف الإدارة هنا باعتبارها تطبيقا للسياسة) في سياقات معينة ولهم خصوصيتهم المنفصلة في آخرين

وجود آليات داخلية للانفصال الذي لا يوجد في البيروقراطية ولا في نموذج العلاقات الإنسانية .

مبايعة على الأهلية (العنصر الوحيد الشائع في النماذج الثلاثة).

بإسهاب حول هذا النموذج فإنهما – المؤلفان سابقا الذكر- يقولون :"تمثل الزيادة في المطابقة والقبول الأكثر ، الافتراض بأن المهمات التربويـة والمهارات الخاصة بالتنشئة الاجتماعية للمدارس العامـة موحـدة وغـير موحدة في كلـيهما

ليس فقط مظهر حراسة البيوت بالمدرسة من المتوقع أن يكون مطيعا ومذعنا للنظام ولكن نجد بعض المظاهر التربوية أيضا .

لذلك فإن تصنيف وتوزيع الوقت لموضوعات مختلفة أمر شائع في بعض مستويات التقويم العام ،وحتى بعض تقنيات التدريس قد يتصورها البعض في سياق المهمات الموحدة .حقيقة ،تضخمت النماذج القياسية وبعض الإجراءات الجديدة والتقنيات قد تحول المهمات غير الموحدة إلى مهمات موحدة.

ومن ناحية أخرى ،يجب أن تهتم المدارس بمشكلات الدافعية والتنشئة الاجتماعية اللذين ليسا موحدين .

إن فن التدريس والإدارة بالمدرسة،الذي يهدف إلى تيسير المطلب التربوي أكثر

من العلم والتكنولوجي،يمكن اليوم أن يصنع ما هو قابل للتنبؤ وقياسي ذلك هو الشرط الذي من أجله يؤكد تحليلنا جدارة نمط التجزيء الإداري ، إنه يسمح بإدارة عقلانية لمكونات الروتين في عمل المدرسين وأشخاص آخرين في التنظيم بينما يمد نمط العلاقات الإنسانية للعمل مع تقدير المكونات غير الموحدة . وبمعنى ما ، ذلك هو المعنى الخاص بتأكيد أن النموذج الإداري سوف يسمح للمدرس في المدرسة للأداء كمحترف " .

جدول (4) مميزات وعيوب القبضة الرخوة في المدارس

التسلسل	المميزات	العيوب
1	تقوية قوة الحفظ في التنظيم للمساعدة في مواجهة التغيرات البيئية .	تقديس وتخليد تقاليد قديمة عفا عليها الزمن
2	الحساسية الشديدة للتغيرات البيئية الإمكانية للتواؤم المحلي .	التعرض لردود الأفعال والتأويلات . خسران أو فقدان المميزات الخاصة بالتوحيد القياسي .
3	القابلية لتوليد حلول جديدة في الأجزاء المنفصلة	رغم وجود حلول جديدة قد تتولد ولكن النقص في الرابطة يمنع انتشارها .
4	أي انهيار في جزء من النسق يمنع وصولها إلى باقي الأجزاء	عدم قدرة فقير على إصلاح الأجزاء المعيبة لأنهم يظلون منفصلين . يسبب الاستقلال الاستجابة المنفصلة لمشكلة ما عند تأسيس الإجراءات أو

5	القابلية للاستقلال في مستوى عال للفاعلين مثل المدرسين .	الاستجابة الجماعية ما يحدث التوافق معه .
6	عدم التكلفة الكبير ينبع من التناسق الضعيف المكلف .	تخصيص غير صائب للميزانيات اللاتي لذلك غير قابلة للتخصيص وغير قابلة للتعديل وغير قابلة لكونها تستخدم كوسائل للتغيير .
7		

ناقش كل من ليتواك وماير ببعض من التفصيل حول مكونات نموذجهما فيما عدا ، وبغرابة ، ما يتعلق بآليات الفصل Segregation الداخلية ،التي ربما ترتبط بمفهوم القبضة الرخوة . لقد وضعت الورقة البحثية التي كتبها ليتواك عام 1961 بعض آليات التمييز والفصل ، مثل الفصل الفيزيقي للأقسام التي تؤدي وظيفة أكثر فاعلية إذا ما فصلت عن بعضهما البعض ، ولكن هذه الأمثلة تنتمي إلى التنظيم الصناعي أكثر من التنظيمات التربوية . كيفما كان الأمر فقد ناقش ليتواك وماير عام 1974 في أنماط من التفصيل جديرة بالاعتبار خاصة بالقبضة الرخوة بين المدرسة والمجتمع المحلي ولذلك تعطي توضيحا جيدا حول المفهوم في هذا النطاق .

يشير مفهوم القبضة الرخوة إلى نقطة هي في الحقيقة أنه توجد أمثلة قليلة عن الصيغة النقية لمدارس كل من النموذجين " أ " ، " ب " ، على الرغم من عدم وجود سبب منطقي وراء عدم قدرة المدارس على أن تبنى وفقا لمبادئ النموذج " أ " أو تتكامل وفقا للنموذج " ب " لذلك فمعظم المدارس في الحقيقة وفي مصطلحات عامة تميل إلى نموذج متوسط بين النموذجين " أ " ، " ب " .يمكن أن نطلق على هذا النموذج الثالث؛ نموذج " ج " . لكن يجب أن نشدد على أن مكونات هذا النموذج ليست متلاصقة داخليا .إن تكوين عناصر النموذجين " أ " ، " ب " سوف تختلف من مدرسة لأخرى وعبر الزمن بالمدرسة الواحدة .هناك دراسات ليست كافية لتوضح

وتشير إذا وجدت تكوينات معينة تميل نحو الحدوث .ربما يقول المرءإن التكوينات في المدارس الأولية والثانوية من المتوقع أن تكون مختلفة نسقيا . يمكن لتوصيف " تايلور " والخاص بالمدارس ، باعتبارها نمطا من التحالف بين فصول دراسية مستقلة تحت سيطرة ناظر المدرسة ، أن يكون أكثر قابلية للتطبيق في المدرسة الأولية عن المدارس الثانوية ، على الرغم مما يحدث في المدارس الأولية لن يكون ذلك صادقا الآن عما حدده " تايلور " لهذه النقطة حيث عدد من العوامل التي تتراكب لتعديل نموذج " التدريس داخل الفصل الدراسي المستقل " .

تتنوع القبضة الرخوة في المدرسة الثانوية بسبب وجود وحدات أكثر من المدرسة الابتدائية: فصول دراسية ، مجموعات المدرسين ، الأقسام الأكاديمية ، تقسيمات المدارس ، الوحدات الريفية .. إلخ التي يمكن أن تدمج أمورا مختلفة ، حتى القيم المتصارعة ؛ القبضة الرخوة بين الجوانب الأكاديمية ،والجوانب المساعدة في المدارس التي غالبا ما تلاحظ في الأدبيات .

جربت الصيغ النظرية للمبادئ التي أطلقنا عليها النموذج " ج " في وحدة الجامعة المفتوحة في المدرسة الحضرية (راينور ، وآخرون Raynor et al 1974) . بني النموذج الحرفي (مثل النموذج "ج") حتى يشارك في الاستراتيجيات التالية :

التجميع المرن .

خليط من التدريس والتعلم التعاونيين .

التأكيد على خلق المواهب .

التأكيد على تقنيات العمل المكثف : الحرفيين ، الأمور المضافة ، المتطوعين .

الفرد وتحصيل الجماعة وفق مصدر من الدافعية .

ضبط السلوك المنحرف عبر الاستشارات ، والرعاية الريفية والأخصائيين الاجتماعيين المعدين للعمل بالمدارس .

ويربط النموذج أيضا بين عدد من الترتيبات النظامية المرتبطة والمشاركة مع صيغة الحرفي Professional . إذا كان سياق هذا النموذج يمثل وحدة من التربية الحضرية إنها بذلك لا تثير التعجب من أن هؤلاء يرتبطون بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي . إنهم :

التربية من أجل تحسين المجتمع المحلي .

المنهج المتوافق القائم على العملية الاجتماعية وحاجات المجتمع المحلي .

تشديد غالب على الخبرة الاجتماعية بدءا بالمجتمع المحلي .

زرع المجتمع المحلي المنتشر والمتصل بهيئة التدريس الكاملة المشغولة .

التدريب والخبرة في تنمية المجتمع المحلي والإنجاز الاجتماعي .

يجب التشديد على أن هذا التكوين ربما يمثل نظاما واحدا فقط من إمكانات ذات نطاق واسع .مما سوف ننتبه إليه أنه على الرغم من أن هذا التكوين المحدد يتضمن عناصر من النموذجين " أ " ، " ب " وهي تزداد كثيرا في النموذج الأخير عنه في النموذج الأول وتؤكد على نوعية القبضة التي تكون أكثر إحكاما من التكامل الرخو.لقد تقرر هنا ، كأحد الأمثلة للمحاولات التي تعمل خارج تكوين النموذج (ج) .

من الواضح أن مفهوم الأنساق ذات القبضة الرخوة لا يستخدم فقط بشكل وصفي ولكن لبعض أنواع التنظيمات التي سوف تتضمن حتما المدارس. لذلك فإن نظرية التنظيم تؤسس نظرية الإمكانية (الاحتمال) في الإدارة الجارية والفعالة . في دراستهما المبدعة أفاد الباحثان " برنز ، ستوكر عام Burns & Stalker 1961" أن بداية الحكمة الإدارية هو الوعي بأنه لا يوجد نمط واحد متفائل من الأنساق الإدارية . هذه النظرة تعرفنا بشكل كبير نظرية الإدارة كالبيئات التي فيها يجب توظيف التنظيمات أصبحوا عاصفين للغاية . الصيغة التي وضعها" هانسون & براون Hanson & Brown 1977 " الخاصة بفرض نظرية الاحتمال Contingency

يمكن تلخيصها فيما يلي ؛ إن التنظيمات هي أنساق مفتوحة تتأثر ببيئاتها ولها أهدافها المتداخلة .حينما كان للتنظيمات مشكلاتها الشاملة فإنهم يواجهون أيضا مشكلات متفردة .إذن فالإنجاز الفعال يتضمن توافق بين المتطلبات الخارجية والضغوط الداخلية . يمكن أن يتحقق ذلك في السياق الذي يقوم فيه مدير المدرسة بشكل نادر بتناول المشكلات من بدايتها ولا يعلم كل ما يدور من حوله ،لذلك فنمط القيادة يحتاج إلى أن يختلف مع المشكلة .تحتاج البنى أن تكون متميزة ومختلفة بشكل مرن فالمشكلات المختلفة تحتاج إلى بنى مختلفة لإدارتها .

نوقشت نظرية الاحتمال على نطاق واسع وارتبطت بتقارير البحوث في علاقة بالتنظيمات الصناعية . هناك اثنان من المتخصصين في المجال هما "لورانس ولورش عام 1967 Lawrence & Lorsch " استخدما المفاهيم المفتاحية مثل التمايز Differentiation والتكامل Integration ، التمايز يمثل قسما فرعيا في أجزاء والتكامل يشير إلى العلاقات المتداخلة بين الأجزاء .ما قدماه هو نموذج الأنساق المفتوحة كما ركزا الضوء على العلاقة الوظيفية بين البنية الداخلية ومتطلبات البيئة المحيطة.فالتوازن بين التمايز والتكامل يمكن أن يحدث كما ينبغي إذا ما كان التنظيم فعالا في البيئات الثابتة ، ويجب أن نتذكر أن النظرية تطورت في علاقتها بالتنظيمات الصناعية ولذلك الجانب المفتاحي في البيئةهو السوق ،

يمكن ألا تتمايز التنظيمات نسبيا ولكنها تكون على درجة عالية من التكامل . يحدث التمايز في البيئات الدينامية يحدث التمايز ،الذي يعنى بشكل أساس قدرة الأجزاء المختلفة على الاستجابة نحو التغيير السريع للبيئة ، يمكن أن تكون مصحوبة بدرجة كافية من التكامل بين أجزائه .نشأت نظرية الاحتمالات كمركب ديالكتيكي للتناقض بين نموذجي ؛ البيروقراطية و العلاقات الإنسانية .ولكن من الملاحظ أيضا أن ذلك لا يتضمن التنظيمات الفعالة التي توجد دائما حتى يكون لها طريق عقلي خليط من المدخلين .ومن وقت لآخر تكون هناك فرصة لقيام بنية بيروقراطية فعالة ، وفي أوقات أخرى يكون مدخل العلاقات الإنسانية نمطا أكثر فاعلية . والنموذج الخليط وظيفي أينما تواجه التنظيمات مشكلات روتينية وغير روتينية .

توجد اليوم أدبيات جديرة بالاعتبار في الجوانب المختلفة من نظرية الاحتمال في علاقتها بالتنظيمات الصناعية (انظر بيوريل و مورجان Burrell &Morgan 1979) كيفما كان الأمر هناك أدبيات أقل بعض الشيء عن نظرية الاحتمالات في الإدارة ،يميز ذلك عن التنظيم ذي القبضة الرخوة . ويعتبر البحث الذي قام به " تايلور " عام 1973 محاولة مبكرة لاكتشاف التطبيقات الممكنة .

معظم البحوث الإمبيريقية تجري في الولايات المتحدة ." دير ، جابارو 1972 " ،" هانسون 1979، هانسون وبراون 1977 " اكتشفوا ملاءمة نظرية الاحتمالات للمدارس الأمريكية أو ضواحي المدرسة وحديث واسع النطاق يؤكد أن التنظيمات الأكثر فاعلية هي التنظيمات القادرة على الحفاظ على مدخل الاحتمالات .

التجارب في المدارس المفتوحة:

من الضروري أن نستخدم مصطلحات مبسطة للوصول إلى المواقع الاجتماعية المعقدة ، والتعقد يعني أن المصطلح الجاري استخدامه يجب أن يحمل الموافقة من مستخدميه في خطاب حرفي ، ولكن مختلف المستخدمين سوف يربطونه بمعان مختلفة .هذا بالضبط هو حالة استخدام المصطلح "مفتوحة Open" حتى يومنا هذا في هذا الفصل من الكتاب ليشير إلى إقصاء حدود النوع الذي سبقت مناقشتها في مكان آخر ولذلك تمت معادلتها ومساواتها بعض الشيء بمدخل العلاقات الإنسانية للتنظيم والإدارة.والمعاني المتباينة لمصطلح " مفتوحة " سوف تستقصى هنا في هذا الفصل من الكتاب ، وسوف يجري التمييز بين مصطلحين هما " المدرسة المفتوحة " والفصل الدراسي المفتوح " .حدث في الخمسينات والستينيات تغيرات في المدرسة الأولية التي كان يطلق عليها المدرسة التقدمية Progressive School

وتحولت بعد ذلك متأخرا إلى الانفتاح Openness. وفيما يخص المدرسة الأولية فإن المدرسة المنفتحة تعمل على مستوى الفصل الدراسي باعتبارها نتيجة للمرونة الكبيرة في مصطلحي المنهج والبداجوجيا . في هذا الفصل من الكتاب سوف نعنى بالمدرسة المفتوحة .ربما تعتبر محاولة " سمرهيل Summerhill " هي الشهيرة عند الحديث عن المدرسة المفتوحة في القطاع الحر ." أ.س.نيل A..S Neill " كان مؤثرا تأثيرا كبيرا في بعض المدرسين في القطاع العام ، خاصة أولئك المدرسين الذين انتظموا في المدارس الحرة التي نمت خلال الستينيات ليرفضوا واختفوا تقريبا مع السبعينات . في القطاع العام تحركت مجموعة من المدارس نحو الانفتاحية أكثر بعض الشيء عن مدارس أخرى .أولئك الذين سافروا بعيدا في الاتجاه الذين يميل نحو قيام القطاع العام ، خاصة عندما لقوا الكثير من الصعوبات.

تفيد قصة المدارس المبدعة والمستحدثة في القطاع العام في كل من بريطانيا والولايات المتحدة كانوا مختلطين بعض الشيء . كانت هناك مدارس كلية Countesthorpe Leicestershire مجددة في التصميم، في مدخلها للمنهج والأعمال البداجوجية وفي البنية الخاصة ببناء القرارات تواجه المدرسة درجة من الخصومة الأبوية والسياسية ومرت بالعديد من الصعوبات من أجل الحفاظ على رسالتها الأصلية .

الحالة في مدارس William Tyndale Junior School في Islington مختلفة تماما . حيث عهد للمدير وأعضاء هيئة التدريس استخدام مدخل راديكالي في التعامل وفق المنهج الذي كان مطبقا على المعرفة اليومية للأطفال القادمين من طبقة العمال من منطقة منابع النهر . هذا الأمر مرتبط بأعمال بداجوجية يقوم فيها الطلاب باختيار فيه سمة القوة . عارضت هذه الجماعة بكلمة رجل واحد "نمط آخر الستينيات القائم على القمع المعرفي التقدمي " بكل ما تعنيه هذه المفاهيم ، يستطيع المرء أن يتحمل ، التجديدات في التعلم التي كانت قاصرة على الفصول الدراسية والتي ظلت تحت سيطرة المدرسين بشكل كامل . " الإطار القوي" لبرنشتين (انظر أيضا شارب وجرين Charp & Green 1975) . هذا المدخل الراديكالي تمت معارضته بواسطة البعض الآخر من هيئة التدريس ، وواحد من هؤلاء أصبح من النقاد الذائعين . ولدت المدرسة درجة عالية من الجهر والعلانية والمعارضة من الآباء والمديرين وآخرين وال ILEA أعد دراسة تحت إشراف " Robin Auld " الذي كان من الناقدين الكبار لمجموعة من أعضاء هيئة التدريس الراديكاليين والنقديين الذين تمت تصفيتهم بالفعل (انظر Auld 1976 ثمة تفاصيل كثيرة حول الدراسة مثل Jackson& Gretton 1976 ذات أهمية واسعة للشئون ، وEllisوآخرون 1976 حيث تضمن آراء المدرسين المستبعدين) .

قام Smith & Keith عام 1971 بدراسة خلال العام الأول من العملية التي جرت في Kensington وهي مدرسة أولية أمريكية . وبعض معطيات التقرير الخاص Kensington الذي حرره Smith & Keith يظهر فيما يلي : " استهدف البرنامـج طاقـما من المعلمين بكل إمكاناتهم التنظيمية المتباينةمثل ؛ عـدم التدرج ، ديمقراطية صناعة القرار الذي يشارك فيه المعلمين والتلامـيذ ،غياب موجهي المناهج ،وبيئة متمـركزة حـول الطالب.الفكرة التي يمكــن أن تسود كانت بشكل أولي؛ التحـرر من المعاني التـربوية الرزيـنة الـتي، بالتالي ، أطلقـت عـنان كل مـن الكلــية والطلاب من الصعوبات الخاصة بالتقليدية وتتحرك نحو برنامج يتم فيه تفريد التعلم ".

يكشف تحليل سميث وكيتس ما أسمياه " التغير الاجتماعي غير المنضبط " أو " التغير الاجتماعي خارج نطاق الضبط " ، وتتجلى عظمة إستراتيجية التغير المتولدة في أنها ولدت عدم التحدد بين المعلمين ، باعتباره مخرجا غير مقصود ، وهو صراع بين الخطة النظامية المحددة بشكل مسبق والعملية الديمقراطية الخاصة ببناء القرار . كان هناك عدم تشبع للمجتمع المحلي المحيط بالمدرسة و كان Shilby المدير الأول للمدرسة ،الذي استقال في الفصل الدراسي الأول من العام الثاني . وقد لخص سميث وكيتس ما عني به : " التنظيم الجـديد يقوم على أسس من التعليمات التي تلقي على عاتق الأعضاء

كـما هي ولها مشكلاتها الخاصة لتدبـير البـداية، أي أن الوصـول إلى المصطلحات الخاصة بالبيئات المتعـددة ، بانية لبنـية اجـتماعية،ومواجهه حدود المصدر.لقد أحدث تنظيم يستهدف برنامج للتجديد تعقيدا في هذه العملية.بالإضافة إلى القادة التربـويين مدرسة... ينسنجتون Kensington لديها كلا مـن الإستراتيجية وسلسلة من التكتيكات الخاصة بالعمليات Operational " المجـددات تيسـر المجددات " ، لتطبـيق البرنامج في تنظيم جـديد .ما جـرى تأكـيده كان الفعل الاجتماعي المخطط الأغراض . فـي ضـوء توصـيـفاتنا وتأويلاتنا اقترحت كينسنجـتون ظاهرة "التغير الاجتماعي خارج نطاق الضبط "و عادت قدرة نظرية الأنساق الموجهة وظيفيا عادت للظهور ."

على الرغم من وجود بعض الاختلافات بين مدرسة كينسنجتون ومدارس مجددة أخرى ،إلا أنه يوجد هنا جوهر النموذج العام في سياق الأحداث الذي اقترح أنه " إذا تم تجريب الأنماط المفتوحة من عملية التمدرس فسوف تظهر بعض الصعوبات العامة التي يجب أن تواجه .بطبيعة الحال من الهام التأكيد على أنه ربما يوجد العديد من التطبيقات الخاصة بالتحديث والتجديد الموصوفة التي لم تكن بؤرة البحث أو العمومية . كيفما كان الأمر ، من الواضح أن المدخل المفتوح (أو العلاقات الإنسانية) تداعى ، وهناك أقوال وأحاديث مختلفة حول ؛ لماذا يحدث هذا .

الكلام أو الحساب السياسي يرى الفشل للاحتفاظ بالمدارس المفتوحة باعتبارها نتيجة الضغوط الخارجية المحافظة .إنها حقيقة أنه في الكثير من الحالات التي صدر بمقتضاها تقارير فإن هناك مقاومة خارجية شديدة للتغيرات الداخلية .الصيغة" الليبرالية " تؤكد أن نسق الامتحانات التي تربط التحصيل المدرسي بالفرص التربوية هي المصدر الخاص بالمقاومة . أما الصيغة " الراديكالية " فتقتسم هذه النظرة لكن وضعه في السياق Contextualise الخاص بالإطار السياسي الواسع النطاق .وجهة نظر اليسار الجديد كانت سائدة في الستينيات ترى أن المدارس المفتوحة كمظهر يختص" الخطو الطويل خلال التنظيمات " ، تحقيق التغير الاجتماعي خلال عملية تسييس Politicisation التنظيمات والأنظمة .وترى الضغوط الخارجية ذلك باعتباره هيمنة وتسلطا رأسماليين تعيد به تأكيد نفسها. هذه النظرة ترى أن المدرسين كمحافظين أساسا في بعض الأوقات مثلما عند " وليم تايندال يقاوم التغيرات بشكل مباشر داخل المدرسة ،أو الليبراليون الذين ، رغم التفتيش عن التغيرات في " الأرضية التربوية " الذين كانوا يهتمون بلبرلة Liberalising (تحويله إلى ليبرالي) النسق أكثر من تغييره راديكاليا ولذلك عدم الرغبة في لتصدي للمقاومة .المجهودات الأصيلة التي صنعت بالمدرسين الراديكاليين ينظر إليها من خلال نفي المذهب النقدي وييسر (تحويلها إلى ضحية Victimisation) الكلام السياسي للتغير ،

وفي صيغة راديكالية على وجه الخصوص .تمثل إعادة للتعرف على الحدود من منظور فينومينولوجي ، برغم أن المدارس تعتبر تشييدا اجتماعيا ويكونون لذلك مطيعين لإعادة بناء هذا المذهب الإمكانياتي (Possibilitarianism) كما يشيع تعريفها وذكرها ، تكون محدودة بقوة النسق السياسي (Whitty ,1974) .

الكلام الإداري يعبر عن أن الفشل في المدارس المفتوحة المحولة إلى نظام Institutionalised ويرجع ذلك إلى النقص الخاص بإستراتيجية مناسبة للتغير . هذا أساسا هو وجهة نظر " جروس وزملاؤه Gross , et al 1971 " في دراستهم الخاصة بمدرسة كامباير Cambire وهي مدرسة أولية أمريكية التي بذلت فيها جهود للإبقاء على التجديدات في المنهج والأعمال البداجوجية التي يمارسها المدرسون " نقص الوضوح في التجديدات ، فنقصهم من القدرات التي يحتاجونها .النقص في مواد التدريس المناسب ، الاتفاق بين التجديد من ناحية وبنية المدرسة من ناحية أخرى والمستوى المنخفض لالتزام المدرسين به . وأدبيات التجديد تقترح أنه من غير المتوقع أن تكون ناجحا عندما تتوجه توجها يقوم على فكرة " حل المشكلة " الذي فيه تتأسس المدرسة عبر التنمية التنظيمية ، التي يكون فيه المدرسون قادرين على التوسع في حرفيتهم من خلال تنمية المهنة المتمركزة حول المدرسة ،

حيث يتوفر الدعم الخارجي الضروري .فالأدبيات تميل ليس لعنونة نفسها بشكل مباشر للتساؤل أو قضية التدريج في مقابل التغير الكلي

ولكن ولكن تفترض أن المدرسين في المدرسة سوف يقررون أي الاستراتيجيات ستكون أفضل لسد احتياجات بطريقة أفضل وكذلك لإشباع كفاياتهم .(انظر " شماك " و " مايلز " ، Schmuck & Miles 1971؛ " هافلوك ، 1973 Havelock " ، و " هويل Hoyle 1970، 1973 " ؛ " فيولان 1972Fulan ؛ " شماك Schmack et al 1977 ، و" دالين Dalin 1973 "؛ " هوايت سايد ، 1978"، " بولام Bolam، 1982،1974) .

كلام الوظيفيين يرتكز على الفرض الذي مفاده أن البنية الفعالة بقوة سوف تعتمد على أهداف المدرسة . ربما يكون هناك متغيران لهذه الظاهرة ؛ واحد منهما هو أن التمدرس فشل ليصبح أكثر تنظيما لأنه يفتقد الانسجام مع الأهداف التي أقامها المجتمع لمدارسه . وجهة النظر هذه بطبيعة الحال متناغمة مع الاتجاهات المحافظة وعناصر راديكالية في الخطاب السياسي ،الأول قبول الأهداف والأخيرلا يتفق معها ويعارضها .ووفقا لوجهة النظر ،

فالتمدرس المفتوح سوف يكون ممكنا إذا تغيرت الأهداف التربوية . أما المتغير الثاني لكلام أو لتقدير الوظيفيين هو أنها تؤكد على إمكانها ، الحاجة إلى المدرسة من أجل تتأرجح بين البني المفتوحة والمغلقة باعتبارها تغيرات في البيئة الخارجية – سياسي ، اقتصادي ، اجتماعي وتقني – تقود إلى التغيرات في الأهداف ووسائل تحقيقها . ووفقا لهذه الوجهة

فإن درجة انفتاح تكون وظيفية في العلاقة الأكثر اتساعا للسياق التربوي الخاص بالستينيات . ولكن وجهة نظر الانفتاح الراديكالي فشلت لأنها كانت ما فوق التوافق أو التكيف . أما المتغير الثالث هو أنه برغم صورية التجديدات يمكن ضبطها بنجاح فإن المدارس الفعالة يجب أن تقابل إلزامات تعليمية معينة ، مثل؛ الطبقة باعتبارها وحدات أساس تعلم المدرس بشكل مباشر ، القواعد التي تحكم سلوك الطلاب .

المكان لا يسمح بالتحليل الكامل للمدارس في مصطلح نموذجي القبضة الرخوة ، والاحتمالية . كيفما يكون الحال يمكن للمرء أن يفترض أنه ثمة مشكلتين معينتين يمكن أن تكون مشتبكة مع مدارس النموذج " ب " . في بعض الحالات تكون المدارس متكاملة تكاملا داخليا وفقا للإجماع القيمي ، ولكن أينما تكون هذه القيم غريبة الأطوار مع أولئك الخاصين بالبيئة هناك نقص في الأنساق المفصلة نسبيا التي تستطيع التعامل مع مثل هذه المشكلات

وفي ظروف أخرى على الرغم من وجود غياب ملحوظ في الإجماع داخل المدرسة، كانت القرارات تصل إلى حد أن لا يوجد من يتطابق مع البيئة المعادية . تلك تؤكد على النقطة التي ترى أن القبضة الرخوة إذا أرادت أن تكون فعالة ومؤثرة يحتاج على الأقل نهاية دنيا من التكامل النسقي بين الأجزاء ،إذن فمقاومة " فيك Weick" استخدام مفهوم " نسق القبضة الرخوة "

لا يحتاج الأمر لتأكيد أن التخمين يعزز المذهب النقدي الراديكالي الخاص بنظرية النسق يكون محافظا أساسا . الوصفة التحتانية تكون من أجل تكيف المدرسة لبيئتها المحيطة .النظرية المضادة لنظرية التنظيم على الأقل في بعض صيغها سوف تؤيد أن رسالة النموذج "ب" يجب أن تكون في مواجهة كل أنماط الضغط الخارجي حتى يكون هذا هو طريق التحول في النسق التربوي ، بل النسق الاجتماعي ككل .

النتيجة:

يرينا تاريخ نظرية التنظيم ونظرية الإدارة حركة من الاعتقاد فعالية النموذج " أ "(البيروقراطية ونظرية الإدارة الكلاسيكية) إلى نموذج "ب" (العضوية ونظرية إدارة العلاقات الإنسانية) . أثير الكثير من المناقشات حول المدارس باعتبارها تنظيمات في مصطلحات هذه القسمة الثنائية مع تفضيل معياري للنموذج "ب" مع إدخال أفكار التربويين التقدميين .هناك تاريخ طويل لمحاولات إقامة مدارس النموذج "ب" وفي الستينيات خاصة في الولايات المتحدة وبريطانيا مجموعة من المتغيرات الخاصة بهذا النموذج قد برزت .فيما يتعلق بالمتغيرات الأكثر راديكالية – على الأقل أولئك الذين تدور حولهم الكتب والمقالات التي كتبت – مواجهة لعدد من المشكلات ليس على الأقل التوافق مع – لتمهيد المناخ السياسي الخاص بالستينيات .

فيما يتعلق بمدارس النموذج " ب " لقد كانوا يتدعموا وفي الحقيقة أسست ، فالأدبيات تحتوى وصف للمدارس باعتبارها " مبنية بناء رخوا " يقود إلى نظرية التنظيم المعياري للمدارس باعتبارها أنساق القبضة الرخوة ،يتعامل ، خليط من نماذج البيروقراطية والعلاقات الإنسانية مع مكونات مختلفة ،مع حوادث الروتين، وأحداث غير الروتين التي تواجهها المدارس ،

مثل ؛نمط شبه البيروقراطي للتطابق مع الحاجة إلى قبضة التناسق مع بنى ما بين الأماكن ما سمح به من أجل التجديدية Innovativeness والإبداعية التي تكون متماثلة مع المشروع التربوي .

كان هذا المدخل منسجما مع صعود نموذج نظرية الاحتمال في الإدارة التي تتخذ مختلف البيئات تثير الحاجة إلى مختلف الأبنية . لذلك فلا نموذج البيروقراطية ولا نموذج العلاقات الإنسانية " أفضل " أو " أسوأ " من أي نماذج أخرى؛ أي كان وظيفيا في سياقات معينة وخليط منهما في سياق آخر . تلك أسباب قوية لقبول احتمال أو إمكانية القبضة الرخوة على مستوى النظريات . هناك على التو بحثان إمبريقيان صغيران لتخصيص أي النماذج من الخليط يكون فعالا من أجل المدارس التي تخضع لأي الأحوال. مشكلة نظرية الاحتمال هي أنه من الصعب تحديد خليط مثالي لأن تغير البيئات بل ، حتى الآن ، الثبات النسبي لبيئة المدرسة ، وعلى التنظيمات أن تتكيف لهذه التغيرات . ذلك يقدم مشكلة القيادة التي تخلق رسالة للمدرسة من ناحية ، ولكن من ناحية أخرى يجب أن يكون لديها الوسائل الخاصة على ضوء الظروف المتغيرة .وفي الختام يمكن للمرء أن يكرر النقطة الخاصة بالقبضة الرخوة ونظريات الاحتمال أو الإمكانية وهذا العمل يكون بشكل أساسي نظريات محافظة للتكيف أكثر من النظريات الراديكالية للتغير الاجتماعي.هذا ويمكن أن يثار أن الرسالة ينبغي أن يحافظ عليها في كل القيم من أجل تغيير البيئة نفسها ، وإذا ما فشلت فقد تترك السباق الخاص بنظام جديد في المجتمع .

الفصل الرابع

حدود التربية الرسمية " تقرير من فرنسا"

ترجمة

أ.د/ أميرة عبد السلام زايد

أستاذ أصول التربية

كلية التربية - جامعة كفر الشيخ

تقديم:

يتناول البحثان المترجمان (الفصل الرابع والخامس) في هذه الصفحات مؤسسة من أهم مؤسسات المجتمع ألا وهى المدرسة ، ولا يخفى على رجال الفكر التربوي عامة وفكر التمدرس على وجه الخصوص ضرورة الاهتمام بدور المدرسة في بناء المجتمع ، لذا يتناول البحث الأول (حدود التربية الرسمية ، تقرير من فرنسا) ، وظيفة المدرسة التي تنشد تحرير المواطن من ربقة الأغلال التي تكبله في زمننا المعاصر تحت الشعار الذي يضعه (سارتر) إذ يقول : عليك أن تعمل ، وبالعمل تصنع نفسك. بذلك يضع المؤلف نفسه مكان الطلاب في المدارس الثانوية ويدرس كيف يقبل هؤلاء الطلاب المحتوى العلمي الذي يمارسونه. وفى مقابل الحرية يتعرض المؤلف لقضية التكيف ، فمن المقرر أن يتكيف الطلاب للكثير من المواد الدراسية التي لا يدركون تماما أنها تهمهم بالدرجة الأولى ، مثل القواعد البنيوية والبيولوجيا الجزئية والجغرافيا الاقتصادية ، والفيزيقا والفلسفة وغيرها من المقررات التي لا يلمسون أهميتها بشكل مباشر . وهنا يكمن منطق الزيف الذي ينتظم الحياة المدرسية.

وتظهر أيضا قضية هامة للغاية وهى سطوة التطور التكنولوجي على عملية التمدرس ، وهو الذي عظم من تأثير هذا التطور على الطلاب بوجه عـام ، وأصبحت المزاوجة بين العلم من ناحية والتـكنولوجيا من ناحية أخري أمر أساسي. ويصدق المؤلف حـين يطرح قضية القـيم باعـتبارها مـحور أهداف العملية التعليمية ، وهنا يكشف المؤلف عن أهمية البَعد القيمي في أهداف التعليم.

ويؤكد هنا على حجم المشكلة التي يقع فيها طلابنا أمام هذا النمط المعقد من المدارس ، فالطلاب يعانون من وقوعهم في دائرة مفرغة يوقعهم فيها مقومات الحضارة القائمة الآن .

وتنتهج الدراسة المنهج الجدلي ، وهنا يجب الإشارة إلى أن قضية المنهج تشكل تسعين في المائة أو أكثر من حجم الهدف في هذه الدراسة ، لذلكفهو (أي المؤلف) يتعرض للجدل بين النقيضين في الحياة الاجتماعية وهو التناقض بين العام والخاص .

وجدليا يعرض المؤلف لفكر إيفان اليتش حول عملية اللاتمدرس، ويرى مقاومة عنيفة لهذه الفكرة ، ويصل إلى مناقشة الحكم الذي يقر قيام مجتمعات بلا مدارس . ويفاجئنا المؤلف بإقراره بأن تحقيق المساواة كما نحلم بها أمر بعيد المنال في سياق المجتمع التكنو/علمي.

وفى البحث الثاني (هل تستطيع المدرسة المعاصرة إعادة بناء العقل؟) يضع هذا العنوان التساؤلي القارئ مباشرة مع القضية التي يتناولها البحث ويستهدف البحث التعرض لموقف المدرسة من ظاهرة ما بعد الحداثة التي يعيش فيها الطلاب اليوم ، وما بعد الحداثة بخصائصها المختلفة تضع المدرسة في مواجة العديد من القضايا التي لم تكن متاحة من قبل ، وهذا ما يخلق الأزمة الواقعة اليوم ، وهو يثير التساؤل : هل التعليم قابلا للتبرير والتغيير القيمي أم أن التعليم يظل أداة لتلقين الطلاب بما يحافظ على ما هو قائم في الواقع من حولهم ؟

"هذه النبتة للمدرسة أنشأها (دوركايم) تحت مبدأ واحد هو فكرة الوحدة ، والانحدار في التركيب الثلاثي : الوحدة ، الكلية ، الذاتية (الباطنية) وهذا ما شكل الواقع المسيحي مع مدرسة الدير أو المدرسة الكاتيدرائية حيث وحدة المكان ووحدة الفكرة كمعتقد ديني مسيحي ووحدة الزمن (استمرار التأثير التهذيبي) . ويتجه البحث نحو دراسة ما بعد الحداثة وما حدث فيها من تفكك لفكرة التأديب كوظيفة للمدرسة . فالبحث يقرر أن المعرفة تشكل العقل وأنها متحررة وأنها تمثل وحدة وأن هذه الأحكام العامة تمثل ثلاثة جوانب للعقيدة التي عظمت العمل التأديبي التثقيفي في مسئولية استدعاء الإنسانية داخل الإنسان . وهذا التشخيص يرى التفسخ بين العقل والذات ،

والانفصال بين العقل الآداتي والعقل الاتصالي ، وبين الرغبة والفكر وحيد الاتجاه ، وكذا الانفصال بين الاستهلاك والإنتاج . وفى الكلام حول آثار ما بعد الحداثة يقول أنها أحدثت تشظي للعقلانية في العديد من المجالات الجمالية والأخلاقية والسياسية والعلمية .

ويتحدث الباحث عن اثر ما بعد الحداثة علي العقل حيث نجد أن العقل متعدد التكوينات مفتوح على تعدد لعبات اللغة (السياسية والاقتصادية..) مع تعددية القيم والتعقد ، ويعتبر تناول ظاهرة التعقد تناولا معاصرا فرضته ظاهرة ما بعد الحداثة . ويطرح الباحث رأية في إنهيار الاتحاد السوفييتي وهل سيؤدي ذلك بالفعل إلى نهاية المجتمعات الشمولية التسلطية ، فيقول أن انتصار مذهب الفردية بإنهيار المجتمعات الشمولية لا يشير إلى نهاية مثل هذه المجتمعات إلا أنه يمثل إنجازا للنموذج الديموقراطي الذي أيده (توكوفيل) سابقا في الحداثة .

ويعرض الباحث لكلام "تورين " الذي يؤكد أن المدرسة في فلسفة الحداثة يجب أن تكون مدرسة للذات في التحرر من المصالح الخاصة وتدعيم حرية الذات وعمومية الثقافة والانفتاح على التعددية والغيرية . والنخبوية الشعبية والمساواة الحقيقية في الفرص داخل المدارس .

ثم يعرض الباحث بالتساؤل حول أية شروط لمعرفة ما بعد الحداثة بحيث تكون معارف مربية وقادرة على إعادة تشكيل العقل . وهذا يقود المدرسة إلى الاهتمام الأكبر بطرق المعرفة الصحيحة من كل الزوايا مما يقود إلى عملية نقد للعقل الذي يمكنه مجاراة أحداث العصر. وأن التدريب على أنماط التفكير يكون من الاستنباطي إلى التجريبي إلى التاريخي والنقدي وأن إعادة التحديد الموسوعي المتمركز حول فكرة أو حالة من المعارف يقتضي ما يلي :

تحديد الأنواع المعرفية المخصصة لتطبيق أكثر عمومية ممكنة. بمعنى وضع قاعدة لخدمة الآخرين.

إظهار كل جانب من المعرفة ، والذي يرتبط بالآراء أو الأفكار المؤسسة لنظام يعتبر مدخلا قويا لها ويضفي عليها أهميتة .

تقييم كل مستوى للتعليم ، ودرجة التقنية كاحتمال لضمان جدية هذا التدريب ، لكن بالنسبة لهذه الحالات أو الوضعيات الخاصة فلن تكون ملائمة لتحقيق قابلية التأثير والبقاء لدى الطلاب عندما ينسون كل شيء ؟

وأخيرا في محاولة لإعادة الاعتبار والأهلية للتمدرس ، يرى (ليوتار lyotard) أن المعرفة العالمة البارعة تؤثر مباشرة على الفكرة المربية دون وساطة أحد . وهذا يحقق نوعا من الاستقلالية النسبية (Rouboul 1992) . ويسهم هذا النقد النسبي في تحقيق ديمقراطية وبث المعرفة حول الظواهر المعزولة والمنفصلة في ذات الوقت.

أن الدرس المتعلم من هذين البحثين يؤكد على نوع من الحرية والعملية والإبداع يجب أن يتحلى بها النظام التعليمي، لتحقيق الحرية المستهدفة من التعليم والبناء الحقيقي لشخصية طلابنا.

أ.د. أميرة عبد السـلام زايـد

حدود التربية الرسمية ، تقرير من فرنسا[1]

مقدمة :

تُضعف التربية المدرسية (الرسمية) في مجتمع التكنو/علمي التربية غير المدرسية التي تُكتسب بشكل تقليدي خارج المدرسة ، سواء في البيت أم في العمل ، أم في بيئات المجتمع المحلي . فبينما يقضي الطلاب جانبا كبيرا من وقتهم داخل المدرسة يكون التركيز في نظامنا التعليمي مسلطا على عملية تدريس المعرفة المجردة ـ التي تعد أمرا مغتربا عن خبرات الطلاب ولا تحمل معاني ترتبط بحياتهم ـ فيقودهم ذلك إلى " ثقافة الزيف Pretending Culture " التي تصمم في إطارها المناهج ويمنحون الدرجات التي تستند إلى قدراتهم على التخيل . ومن منظور المعلم تربط هذه الورقة البحثية ملاحظاتي الشخصية ونتائج تأثير النظام التعليمي العلم/ تكنولوجي في الطلاب الفرنسيين المعاصرين وامتدادها على نطاق المجتمع الفرنسي ، وبحذر وتعقل مع ما سمي " اللاتمدرس " في المجتمع بالإضافة إلى التخلي عن المثال " التكنو/علمي" .

دعني أبدأ بعرض مختصر للقيم التي تنتظم النظام التربوي الفرنسي ، بالإضافة إلى أنظمة أخرى ، فإذا ما التحق الكثير من الناس بالمدارس على مدى فترة طويلة من الزمن ؛ فإن سبب ذلك هو تنمية التربية الرسمية (التمدرس) التي تعتبر رافدا أساسيا من روافد التقدم الاجتماعي . ويعطي مجتمعنا أهمية كبيرة لعملية تداول المعرفة المجردة العقلانية كنوع من المعرفة العلمية في وضع تحويل وتمهين المواقع المؤسسية (المعلمون يعطون والطلاب يحصلون الدرجات .. الخ) . هذا ولو أنفقنا الكثير من المال على مثل هذا النمط من التربية (ربع الميزانية الوطنية الفرنسية) لكان هذا مطابقا لفكرة التقدم المتوارثة من عصر التنوير وهي "أن التداول الرسمي للمعرفة يمثل نوعا من التحرر ".

من المفترض أن يحرر التعليم الرسمي الأفراد من قيود ضيق نمط الخبرة والخبرة المحدودة المتعلقة بالانتساب إلى مجموعات معينة أو مجتمعات محلية ما لقولبة النماذج بواسطة أنساق رمزية معينة (تقليدية ، إيديولوجية أو دينية) . ففي نظامنا السياسي الجمهوري التقليدي ، يتحدد دور المدرسة في مد الفرد بالمزيد من النمو العام للعلم ، والقانون والدولة " . ويمثل التمدرس العام للجماهير (وبشكل خاص الشباب) شرطا أساسيا لتحقيق المواطنة ألحقه والديمقراطية اللتين تشاركان في صقل العقل .

ويمكننا عبر التعلم زرع الاستقلالية في الحكم بالإضافة إلى أنظمة العقل الأساسية التي لا غنى عنها للحياة العامة. وبطبيعة الحال ، وبشكل أكثر عمومية يكون ذلك مصحوبا بالشك في طرق كل من التربية التقليدية وغير الرسمية اللتين تمثلان عقبتين أمام تحقيق الحداثة والتقدم المادي (الصحي على سبيل المثال) ؛ وأحيانا اعتبرت الأنماط غير الرسمية في التربية عقبة أمام كل من الاستقلال الفردي في الفكر والمواطنة.

الكلفة البشرية في التعليم الرسمي

Human Costs of formal Education

يمثل مدخل التنوير ، عند النظر إلى التربية ، مدخلا ملائما وجميلا ، إلا أن التطبيق العملي للمبادئ التي تقوم عليها الأنظمة التربوية في فرنسا المعاصرة يمتلك في الكثير من المراحل المؤثرات الوقتية التي تتناقض مع أهداف تعزيز أو دعم استقلال الذات وتحقيق المواطنة المسئولة عند المواطن الفرنسي .

هنا سوف أقدم بعض الملاحظات الشخصية ، فخلال السنوات الخمس الأخيرة عشت مدرسا للفلسفة في الليسيه الفرنسية لطلاب يدرسون من أجل الحصول على درجة البكالوريا ، وقد بلغ هؤلاء الطلاب من العمر سبعة عشر إلى ثمانية عشر عاما ، ودرسوا الفلسفة خلال العام الأخير من تعليمهم الثانوي

.وإذا كان هؤلاء الطلاب في الأقسام العلمية فإنهم يدرسون الفلسفة لمدة ثلاث ساعات أسبوعيا عبر تسعة أشهر من العام ، أما إذا كانوا في الأقسام الأدبية فإنهم يدرسون الفلسفة لمدة ثماني ساعات أسبوعيا خلال العام الدراسي بأكمله .هذا النمط من الدراسة يساعد المدرسين على فهم طلابهم بشكل أفضل .

لقد أسعدتني كثيرا هذه التجربة بشكل شخصي ، فقد كان الطلاب لطفاء وجرى بيني وبينهم احترام متبادل ، ففيهم حرارة الشباب التي تكشف عن نضج كبير، ولقد أعجبت بهم كثيرا فهم ممتلئين بدم جديد ومتغير يعمل كنظام منعش يجدد الحياة . بجانب ذلك في فرنسا وكنتيجة للنمو المطرد في معدلات البطالة خلال العشرون سنة الماضية نجد أن الطلاب خائفون من عدم الحصول على وظيفة، والطريق الوحيد للحصول على تعليم عال هو المرور بالبكالوريا ، لذلك فهم راغبون جداً في التعليم ومستعدون للدراسة ، فيلاحظون بجدية ويكتبون الأوراق البحثية في نفس الوقت ، لذلك في بعض الظروف ، خبرتي التدريسية لا تملك الربط بين القصص البطولية عن التعليم العام الذي نحن نعتني بقراءته. لكن هذا جانب واحد فقط في الصورة.

من جانب آخر ، لقد لاحظت خلال السنوات القليلة الماضية عدم تطبيق مبادئنا التربوية ، باختصار نجد أن عددا كبيرا من الشباب ، الذين من بينهم طلابي لم يجنوا الحصاد المتوقع من انتظامهم بالمدارس ونمط التربية الرسمية .

لقد شاهدت الكثير من الشباب حانقين وغير سعداء من المدرسة لأنهم لا يستطيعون تحصيل المعرفة المجردة التي نغذيهم بها ولأنهم لا يستطيعون استيعاب الأنماط النظرية من التفكير التي نقدمها لهم . إنني مقتنع بأن هؤلاء الطلاب يستطيعون أن يكونوا كبارا من خلال فهمهم الحقيقي للحياة وللعالم . فالأشخاص قادرون على تكوين علاقات تتسم بالكثير من المسئولية مع الآخرين.لكن ذلك يتطلب منهم التدرب على ممارسة العلاقات العملية والتطبيقية فورا ، والتحرك الفعلي نحو الأشياء التي تتضمن مغزى معينا لديهم ولدى أولئك الذين يعيشون معهم ، وهو إمكانية قبولهم أو نكرانهم

إن حقيقة كونهم داخل المدرسة ، التي يجبرون فيها على استيعاب أنماط مختلفة من المعرفة لا تمثل لديهم معاني مباشرة فتنمي لديهم اتجاها إيجابيانحو الخضوع والإذعان وتمثل عائقا لتنميتهم كبارا على قدر كبير من تحمل المسئولية ، هنا يتضح شعار سارتر " faire et "، en faisant، se faire ـ

" أن تعمل وبالعمل ، تصنع نفسك ".

يعد المنهج الممارس من قبل عدد كبير من الطلاب بلا معنى . لقد لاحظت للوهلة الأولى أن معظم الأفكار الذين يفترضونها لدراسة الفلسفة تمثل أفكارا مغتربة تماما كوحدة النفس ، وقيمة العلم ، ومعنى التاريخ ، وأصول القانون .. إلخ ـ

كل ذلك لا يمثل اهتماما شخصيا مباشرا في أي شي ، فإذا لم تكن تدرس من أجل الامتحان الذي يحتاج إليه الطلاب (أو يعتقدون أنهم في حاجة إليه) .في أغلب الأحيان لا أحد منهم سوف يقضي ساعة واحدة في دراسة بعض هذه القضايا .

تواجه الأهداف الرسمية لتدريس الفلسفة ، وأيضا العلم عقبات قاسية ، فللوهلة الأولى يحتاج تدريس هذه الموضوعات أن يكون لدى الطلاب أداة ثقافية نسقية ، مطلوبة كخلفية ضرورية لأدب التاريخ أو لثقافة علمية ، و عندما تحدثت إليهم حول الحياة البشرية (العضوية) ، أو الدين أو التقدم بشكل سريع تحققت من أنهم لديهم نقصا في الخلفية الضرورية ذات الصلة بفهم القضايا النظرية .

هذا لا يعني أن هذه الموضوعات لم تدرس إليهم، وتلك هي الإشكالية . طوال فترة تمدرسهم درسوا كثيرا من الموضوعات التي تجعلهم واسعي الاطلاع Knowledgeable تماما. لقد درسوا كل الموضوعات الرئيسية وقدموا مناهج معقدة وممتعة عقليا ، وما يتبقى في أغلب الأحيان هو قدرة مدهشة لدى الطلاب على تعلم أي شيء (ذلك ما يتذكرونه) بشكل سريع ، وينسونه تماما بنفس السرعة فيما بعد.

من قبيل الخبرة المؤلمة تعلم الطلاب كيف يتكيفون في شكل مطيع ، فالمنهج يمثل طموحا مجنونا في التوسع وإعطاء الصورة التقنية التي نمت ثقافة السهو والنسيان ، وثقافة النسيان هذه بدورها تعززت بواسطة عملية مؤسسة الزيف. يبدأ الكثير من الأطفال ، على سبيل المثال ، التعليم الثانوي بدون اكتساب القدرات الذهنية التي تسمح باستخدام فعال للغة وقدراتها الرمزية والمنطقية . فتقديم أنماط ومتطلبات جديدة من المعرفة بشكل سريع يثير الاضطراب والقلق ، حيث ما يتعلمونه مبكرا يكون بمثابة زيف . إنهم يتعلمون ليمثلون كما لو كانوا يعرفون ويفهمون ماذا يفعلون من أجل غش معلميهم وآبائهم ، وفي الحقيقة يشارك المعلمون في هذا المسلك المضلل بتنظيم تدريسهم ليس من أجل قدرات التلاميذ الحقيقية ولكن من أجل قدراتهم التي يجب أن يكونوا قد اكتسبوها .

النتيجة هنا هي أننا من المفترض الاهتمام بدراسة الفارق بين الجوهر (الحقيقي) والمحتمل لطلاب في السابعة عشر من عمرهم لا زالوا عاكفين على معرفة الفرق بين الفعل واسم المفعول ، كما إنهم غير قادرين على تفعيل التحليل المنطقي لعبارة أو جملة كما تعلموا أن يفعلوا عندما كانوا في الثالثة عشر من العمر. ماذا نفعل ؟ لقد تبنينا نفس الاتجاه مثل ما لدي المعلمين خلال السنوات السابقة ، ذلك إننا ندرس لهم الفلسفة إذا كان لديهم القدرات المطلوبة والثقافة ، لقد علمناهم برنامجا مناسبا لكي يصبحوا طلاب ذوى طاقات تخيلية عالية.

إن أسوأ ما في هذا الأمر ، ألا يكون الطلاب أنفسهم موضوعا لهذا الموقف . لقد أصبحوا يعتادون بعض التناقض . لكثير من السنوات حاولوا تعلم ما الذي لا يستطيعون فهمه ؛ كالقواعد البنيوية ، والبيولوجيا الجزيئية ، والجغرافيا الاقتصادية، ، والفيزيقا بالإضافة إلى الفلسفة وغيرها . لنقرأ الكتب القياسية الخاصة بالاقتصاديات والعلوم الاجتماعية للطلاب الفرنسيين البالغين ستة عشر عاما من العمر ، وسوف نرى ، في أغلب الأحوال، ماذا أعني بذلك .

على أية حال يكون قبولهم لتعلم ما لا يفهمون أمرا ليس غبيا. فهناك ما يربو على خمسة وسبعين في المائة من طلابنا يحصلون على البكالوريا ، وبنفس منطق الزيف سوف يتحقق لهم ذلك أيضا في المرحلة الجامعية ، أنا لا أعرف كيف يجري الأمر في الولايات المتحدة ولكن إذا نظرت للبرامج والمناهج بالجامعات الفرنسية فسوف تصاب بالذهول ، إننا نحاول تعليم الطلاب مقدار فائق من المعارف ، المجردة والصعبة ، بينما نجد هنا أيضا القاعدة التي غالبا ما تحقق تعلما دون فهم .

والنتيجة هنا أن الشباب واع تماما بأنهم يعطون الدرجات والدبلومات التي تنسجم مع طاقاتهم على التخيل . إلى جانب ذلك نجد أن ثلثي الطلاب الذين ينتظمون في التعليم الجامعي لا يكملون مقرراتهم . إن نسبة الفشل تدعو إلى الذهول وهي نتيجة لمنطق الزيف السائد في مدارسنا .

في النهاية ، فيما يتعلق بهذا الزيف يجب أن نذكر الفجوة الكبيرة بين ما يدرس لطلابنا وطبيعة خبراتهم الشخصية . هذه الفجوة تمثل أحد الأسباب ، لماذا بعد اثني عشر عاما في المدرستين الأولية والثانوية ، كثير منهم مزودون بغطاء رقيق من المعرفة الزائفة . حقيقة ، معظم المحتويات لا يمكن ، بل لا تقدر أن تكون أرضية صلبة متماسكة من الخبرة الشخصية المحددة . إن الإدعاء بأن المتعلمين من البنين والبنات فى سن السابعة عشر عاما سوف يكونوا قادرين على كتابة القليل من الصفحات حول مصداقية نظرية التحول البيولوجي أو عن أصول القانون ، أمرغير جاد . ولكن في الحقيقة سوف ننظر إلى هذه الإدعاءات من منظور معكوس .إن الحقيقة البسيطة هنا هي أن قيام طلابنا بكتابة ورقة قياسية في موضوعات مجردة حول ما لم تكن لهم به خبرة يخبرنا عن الأثر الرئيس لهذا النمط من التمدرس : بأن يكون الفرد قادر على قول بعض الشيء حول ما الذي لم يعرفه . ذلكهو المعيار الحقيقي للنجاح ، مرة أخرى ذلك هو طريق الزيف .

لذلك ، فان أحد تأثيرات التمدرس هو خفض مستوى الخبرة الشخصية . إن عدم التواصل بين التعليم والحياة الخالصة ليس أمرا جديدا ، بطبيعة الحال ، وسبق أن وُجه له النقد العديد من المرات . لكن من الصعب جدا للمعلمين تصحيح عدم التواصل هذا ، منذ أن أصبح علينا أن ندرس برنامجا ضخما ولا يوجد الوقت مطلقا لمد الخبرات الخالصة المعطاه التي سوف تصنع القضايا النظرية القابلة للفهم .

2 - المدرسة والمجتمع التكنو/ علمي

School and Techno science

الآن ما الذي يجب أن يفعله العلم والتكنولوجيا مع هذا الأمر ؟ إن تأثيرات التمدرس كما شرحت ليست جديدة ، لكنها سوف تكون أكثر سوءا بسب أننا نعيش بشكل متصاعد في مجتمع التكنو/علمي. على النقيض من ذلك ، يمكننا القول أنه في الماضي كانت عيوب التمدرس الرسمي ليست مفاجئة لأنها لم تكن محدودة التأثير. هذا و هناك قوى أخرى تدفع في اتجاه العمل في المجتمع على سبيل المثال القوى التربوية إلا أنها ضعيفة القول لأن أدائها أصبح مسلم به ـ كما أنه يميل إلى عدم الظهور في العالم " التكنو/ علمي".

حقيقة ، معظم العمليات التي تسهم في تنمية الذات والتحول في القيم تأخذ مكانها بشكل تقليدي خارج المدرسة وبطريق غير رسمي ، من خلال الأسرة ، وجماعة الرفاق ، والجيرة ، وما في دائرة العمل ، والأعمال التجارية ،... إلخ ، أنماط تحويلية للسلوك والقيم بطرق ليست متعسفة أو مفروضة في أغلب الأحيان وفي بعض الأحيان تكون بشكل غير واع تماما .

منذ القرن التاسع عشر كان التعليم المدرسي ناجحا لدرجة أضفت الشرعية والمكانة الاجتماعية لتلك الفترة ، ذلك بسبب قدرتها على التعامل مع اليافعين الذين تربوا مسبقا. للوهلة الأولى لم يتعلم الأطفال كيف يتكلمون داخل المدارس ، فقبل الذهاب إلى المدرسة تعلموا الكثير من العادات ، والإيماءات ، والحكايات ، والرقص والغناء .

قبل تعلم القراءة والكتابة والحساب يكون الطلاب مجهزين تماما بعالم تخيلي مختبر ومتداول بينهم عبر تقليد طويل المدى ، هذا العالم الرمزي والتخيلي يبنى النفس ويبني لهم جذور للفعل. إنها تمد كل فرد بالقدرة على التعامل بشكل معنوي مع الخبرات الشائعة في أغلب الأحوال : كالرغبة ، والتنافس ، والانفصال ، والعنف ،.. إلخ . هذه الأنساق الرمزية تسمح لنا أن نواجه هذه الخبرات وفقا للقيم التي يمكننا أن نختارها مع الآخرين . إنها فقط تقوم على الأساس الرمزي الخاص بالثقافة التي يمكن أن تجنيها الإنسانية بالإضافة إلى الأخلاق.

لفترة طويلة من الزمن كان من المسلم به أنه بينما يدعى الأطفال إلى المدرسة ليتعلموا في نمط من المساواة فى الكتابة والحساب والمعرفة المتنوعة المجردة والعامة فانه لا يساوى التعليم خارج المدرسة للتقنيات المحلية ، والأعمال التجارية التقليدية التى يمكن تعلمها من خلال المحاكاة . وفى إطار ضرورة البدء في مختلف أنماط تكنيك " إعرف ـ كيف " قمنا بتنمية أنماط من السلوك الاجتماعي ـ

على سبيل المثال القدرات الخاصة بالعطاء والتجارة وغيرها والتي طبقت تباعا ، لفهم الكثير من قواعد السلوك الاجتماعي والقواعد الأخلاقية للمجتمع غير الرسمى ، وخلال هذه العملية ينمي الأطفال فهما عمليا للتكامل وأيضا للتعاوضية الاقتصادية وأشكال التضامن .

كل هذه البدايات غير الرسمية قدمت أرضية خاصة لحياة المجتمع المحلي المدنية والمواطنية . إنها تغذي الانفتاح الواقعي والاحترام تجاه الآخرين وتجاه الطبيعة التي كانت تمثل الهجوم المضاد أو النظير الضمنى للمقدرة التقنية والاقتصادية .

عبر هذه المستويات غير الرسمية من نمو وتفعيل الشخصية فإن عيوب التمدرس لم تكن دراماتيكية (مفاجئة) . إذ ثمة طرق أخرى وأماكن أخرى لتشييد وبناء النفس ، ويلعب اكتساب المعرفة المجردة دوراً محدوداً تماماً في العملية التربوية ككل .

إننا جميعا نعرف بعض الكبار الذين يكونون ناضجين تماما ، ومواطنين طيبين ورغم ذلك يفشلون في المدرسة ، إن ذلك لا يمنعهم من اكتساب فهم عميق لمجريات الأمور في العالم الآن بسبب نمو المجتمع " التكنو/علمي" ، الذي يؤخذ أحيانا بشكل مسلم به عبر ما يتاح من الزمان .

دعونا نقيم مناظرة بين الطبيعة والتربية من أجل الإجابة عن التساؤل"لماذا؟"، إن مؤسسي الاقتصاد السياسي يعتقدون تماما أن التقدم في الإنتاج والبشر المعدون إعدادا طيبا سوف يستطيعون الاستمرار بسبب الماء والهواء والأرض المتاحين . إن نظرياتهم في التقدم الاقتصادي تفترض مسبقا بشكل كامل ، وجود كبار يرغبون في أن تكون لديهم أطفالا تربيهم ، وأن الناس في هذا الأمر سيكونون قادرين على الاختيار على العموم من بين مصفوفة من القيم . هذا الأمر يؤخذ بشكل من التسليم إذا استطاع المرء أن يعتقد في أن التقدم التكنولوجي والاقتصادي سوف يؤسسان كأمر ايجابي من الناحية الاجتماعية ، وأنه سوف توجد تلك القيم الاجتماعية والطبيعية بشكل دائم.

في عالم اليوم يهدد التطور " العلم / تكنولوجي " والقدرة الصناعية مصادرنا الطبيعية غير المتاحة على مر الزمان . هذا ما يقوله النسق الإيكولوجي للنسق الاقتصادي . بنفس الطريقة تفسد التأثيرات الخالصة لتنميتنا الصناعية و" العلم/ تكنولوجي " طريقتنا في الحياة والعمل غير الرسمي ووسائل وأشكال العملية التربوية .

ومن بين العديد من التأثيرات لعملية تقننة الحياة والتي سوف أذكر القليل منها : أحدها هو تحويل طرق الحياة إلى شكل متجانس ، والتي تكون متصلة بعملية التحضر نفسها وتستغل بواسطة التنظيم المادي للبنى الحضرية وبواسطة التخصص في الأنشطة

هذه الصورة تكون قوية للغاية في المناطق الحضرية ذات المساكن الجديدة قليلة العائد .

نقطة أخري هنا هي الانسحاب من العمل . لقد أصبح العمل أكثر تجريدا وأقل وضوحا . لذلك توجد صعوبة في اقتسامه كقيمة خالصة متماسكة ، وتأثر هذا التطور يبدو أكثر سوءا للبنين عن البنات ، لأن عمل البنات كخادمات في المنازل ما زال قائما . بينما في مناطق الإسكان الحديثة في فرنسا لا تملك الحق في تحويل شقتك بأي شكل ، لدرجة أن الأولاد يرون من النادر أن يقوم الآباء بعمل أي شيء في البيت ، بينما تستمر النساء في قيامهم بالأعمال المنزلية . إلى جانب ذلك ليس هناك من الوقت ما يمكن استخدامه في أعمال أخرى . لذلك إذا كان الأب لا يعمل يكون الأمر بمثابة كارثة للأبناء .

القضية الثالثة تخص الانهيار الرمزي التقليدي مثل الروايات ، والإيماءات ، الطقوس .. إلخ ، بالإضافة إلى الدين والمعتقدات الأخلاقية . هذا ما يمكننا من الوصول إلى خلق الصورة والهيمنة عليها والقدرة على الاستنتاج وسرعة البديهة ... الخ . وقوة مذهب العلم" scientism " يعتبر المدخل " التكنو/ علمي " للمشكلات كطريق شرعي وحيد ومقاوم لكل المصادر الأخرى.

تتفاعل هذه العوامل وتعزز كل منهما الآخر ، والنتيجة هنا إضعاف العمليات التربوية غير الرسمية للتربية الرسمية بطريقة تكشف أن المدرسة لا تستطيع أن تفكر بدونها . وإنني أفكر في أنه بدون هؤلاء لا تستطيع المدرسة أداء وظائفها تماما، لذلك فالكثير من الاكتساب الأساسي للمهارات والاتجاهات لا تأخذ مكانها المناسب مع ما تمتلكه من الوقت .

والنتيجة هنا أن مجتمعنا التقني يكون في كثير من الأوضاع في مكان البعض الذي يحاول أن يصنع هرما يقبع فوق رأسه . إننا نحاول التغذية بالمعرفة المجردة الخاصة بالأفراد الذين ليس لديهم الفرص والخبرات الضرورية حتى يصبحون أكثر تحضرا . إن تعرية رأسمالنا الرمزي تضعف أعمال " نوربيرت إلياس Norbert Elias " التي أطلق عليها مسمى " حضارة الأخلاق " (1) .ذلك هى المدنية التي سوف تحل محلها حضارة الضبط . إنها أيضا تضعف المعنى المرصود لأنظمة التمدرس ، لذلك فهي تمثل المشاركة في الأنساق الرمزية الخاصة بالمعنى الذي يجعلنا قادرين على التواصل مع المعرفة بحياتنا الخاصة لنكون مشغوفين بالمعرفة وقادرين على إحداث تكامل في الثقافة الحقيقية التي تصنع المعنى .

يمكن لتنظيماتنا التربوية مواجهة هذه المشاكل بأن تمدنا بالإجراءات الوقائية وكذا تعليم مدرسي أكثر وأكثر ، عبر فترات طويلة من الزمن . من أجل إنماء المتعلمين ، إلا أن المشكلة هنا ليست في الفترة الأطول في المدرسة والتربية المدرسية الرسمية ولكن بالأحرى كيف يتخرج هؤلاء من المدرسة ويصبحون كبارا يتحملون المسئولية .

لذلك فالتدمير القائم بواسطة الحضارة " التكنو/ علمية " الخاصة بالأسس الرمزية للتربية توقعنا في نوع من الدوائر المفرغة التي تضعف المساواة ، والمواطنة واستقلال العقل الذي يوحي بمثال التنوير الخاص بالتربية . هذا الأمر لا يستقيم بتمدرس أكثر ، ومعلمين أكثر... إلخ . لكن بحد أدنى من تجاوز هذه الدائرة المفرغة .

ما الذي يجب أن نفعله ؟ يمكننا أن نلمح بنظر أكثر أمانة من أين يأتي الطلاب الأكفاء ، على سبيل المثال ، في الفلسفة ، يكون لدينا في فصولنا بعض الطلاب الصبية أو البنات الذين يفهمون ما المشكلة التي تعالجها الميتافيزيقاأو مشكلة الأخلاق أو نظرية المعرفة . إنهم جميعا لديهم شخصية عامة بنوها من قبل خارج المدرسة من خلال المشاركة في النسق الرمزي الخاص بالقيمة .إنهم يأتون من أسر شديدة التدين أو لديهم التزام سياسي .

لذلك فنمو المعرفة العلمية ذاتها ليس كافيا ، من أجل العمل باعتبارها مدرسة حقيقية تمتلك الروح التنويرية ، تتطلب المدرسة ما لا تمتلكه هي نفسها . فالمدرسة لا تستطيع ولا يمكنها أن تكون معتمدة على نفسها ، من أجل أداء وظيفتها بشكل تام وأن تمد النمو للعالم ، والاستقلال للعقل وللمواطنة . يحتاج التعليم الرسمي تحديد اتجاهاته نحو ما يمكن تجنبه من المحظورات المتضمنةفي الأنظمة القيمية الرمزية.

3- الديالكتيك بين المجالين العام والخاص

The dialectics between public and private spheres

إن تبنى السياسات التربوية في ضوء فهم العلاقات بين ما هو عام وما هو خاص في أمور حياتنا لهو أمر جدير بالتقدير . في فرنسا ، عندما نتحدث في التربية، فذلك يتم في أغلب الأحيان بالنظر إلى التمدرس العام الرسمي . بطبيعة الحال فمن المعروف أن الأسرة تتبوأ مكانة ما من أجل التربية الفعالة من زاوية نفسية للشباب ، لكن هذا الدور لا يكون له قيمة عالية إن لم يتضافر مع المجتمع المحلي غير الرسمي.

الحياة الأسرية تمثل باعتبارها حياة خاصة ، ومغلقة على نفسها . كما يجري في المجتمعات الكبيرة ـ دينية أو إثنية على سبيل المثال ـ ينظر إلى تأثيرهم بقدر من التحفظ . في تقاليدنا الجمهورية ينظر إلى المجتمعات المحلية باعتبارها خطرا على الدولة ،

وذلك في القيود التي تمنع الارتقاء والتضامن وتقويض القانون. في الواقعلا توجد مواطنة وحرية سياسية دون وجود مساحة عامة ، فأينما يوجد كل منا حرا من الروابط الخاصة يمكنه أن يقيم علاقة مع العام .ذلك ما يكشف عن نمو المشروع التربوي الحديث في مواجهة المجال الخاص أو مجال المجتمع المحلي . من المفترض أنهم يملكون بعض الحيوية التي تجنبنا كل أنواع الحروب الدينية التي كانت ترتبط بالعائلة ، والمجتمع المحلي ، والروابط المحلية .. إلخ والتي يجب أن تقاوم .

بالطبع هذا الاتجاه لم يكن مناف للعقل شريطة أن المنظمات التقنية والاقتصادية في الحياة تدعم القدرة على الحياة في الأسرة أو في المجتمع. ومنذ أن منحت هذه المستويات من الحياة الاجتماعية فمن الممكن تمثيلها إذا لم يكن من المهم القيمة الاجتماعية المنتجة من تلك المستويات ، لكن الآن تقننة أسلوب وطريقة حياتنا) Technicization (مزقت هذا التوازن. على سبيل المثال : مع التليفزيون – لا يوجد تقدير للإنترنت (أي أنه لا ينوه إلى الإنترنت).

فالمجال العام يجتاح المجال الخاص . وأصبحت الحياة الخاصة مقننة تقنيا واقتصاديا ، إذا لم تكن ذات مغزى ثقافيا . هذا وحياة المجتمع المحلي تكون مصدرا لقيم هامة في العملية التربوية ، ولكن ببساطة فإن الفرصة المؤكدة هي تفرد المرء (على سبيل المثال ، عمل الديكورات في بيته كما يشاء) .

الميل نحو قتل حيوية Devitalization المجتمع المحلي والحياة الأسرية التي ترتبط بالتقدم (كل من التقني والاقتصادي) قد يتجه نحو الكارثة في الجانب التربوي بالإضافة إلى الجانبين الحضاري والسياسي، فهل يمكن أن نتخيل مواطنة لم تكن متغلغلة في الحياة المحلية وتفتقد الروابط المفعمة بالحيوية والنشاط وتنسب إلى المجتمع المحلي ؟ بطبيعة الحال ، ثمة موضع بين هذين النمطين من الاستقرار الاجتماعي .

نفس الأمر يطبق في العلاقات بين النمطين الرسمي وغير الرسمي من التربية، إننا في حاجة إلى الاثنين. لا يمكن أن نصبح إنسانيين تماما بدون التعليمغير الرسمي الذي يمدنا بقدرات اجتماعية وفهم مبدع وخلاق ، وخلق المعنى وصنع حس وإدراك معرفي. وإذا كان الأمر كذلك ، تتطلب أزمة التربية أن تأخذ الحياة الأسرية والمجتمعات المحلية مكانتها وتعود إلى الحياة ، هذا وتعتمد التربية السليمة على حيوية صيغ وسيطة اجتماعيا بين الفرد والدولة .

لكن إذا أردنا حماية هذه الأرضية غير القابلة للاستبدال وغير الرسمية للعملية التربوية يجب أن نخلق السياق التقني والاقتصادي الذي يتجه نحوهم ـأو على الأقل واحد منهما يمكن ألا يكون من قبيل الأمور المستحيلة . ذك يعني أننا يجب تأييد العمل " المستقل " ،

وإعادة الاحتفاظ بهويته واعادة منزلته أولا فى كل شيء كالتعبير ، والإدارة ، والتكنولوجيا ...الخ. وقد ناقش ذلك " إيفان إيلتش " بشكل جيد (2) أن مجتمع " اللاتمدرس " يصبح اليوم ضرورة .

بطبيعة الحال ستلقى فكرة مجتمع اللاتمدرس مقاومة عنيفة لماذا .. ؟ لأنه يعد نمط Fashionأو موضة ، في نفس الوقت الذي يقول فيه الفرد أن جوهر عملية التمدرس ليس علميا. في مجتمعنا " التكنو/علمي" يكون الدور الاجتماعي للتعليم الرسمي على أرض الواقع ليس بسيطا فعليه أن ينمي الأفراد المستقلين وينمي الحرية عبر حالة من الصدق والعقل . وللتمدرس أيضا دور آخر غالبا ما يكون خفيا، ففي فرنسا خاصة ، نجد أن الوظائف الحقيقية للمدرسة تتلخص في كونها آلة لتجنيد الصفوة عبر المسح الناجح والانتقاء الذي يمد المدارس بالعقول المعدة بشكل مناسب . هذه الوظيفة تعكس حقيقة أنه في المجتمع الحديث تقل المساواة ولكننا بشكل خاص نحتاج إلى البنية الهرمية . إننا نحتاج هذه البنية الهرمية وعدم المساواة لأن مجتمعنا هو مجتمع " تكنو/علمي" على الرغم من النهاية المزعومة وغير الحقيقية التي تجعل من المساواة أمرا ممكنا.

ويرى المفكر السوسيولوجي " رايموند أرون " أنه على المجتمع الحديث أن ينفذ أمرين:

أن ينتج بكثرة قدر الإمكان .

أن يعامل كل أعضاء المجتمع بشكل متكافئ.

ويواصل المؤلف" إننا نرتبط بالطبيعة بقوة جماعية ، لكن في العلاقة بين كل فرد وآخر غرضنا المعلن هو أن نعامل كل منا الآخر بتكافـؤ ونبل . وأن عملية عقلنة Rationalization العمل تزيد الدخل المتاح ، والتي يخول عليها ارتفاع المستوى العام للمعيشة ، وتقود بالتالي عملية اختزال التفاوتات الاجتماعية على شكل جيد . إلا أن عملية عقلنة العمل تتطلب تنظيما فعالا وهذا يعني الهرم الوظيفي ، حيث يمتلك البعض السلطة في التعامل مع الآخرين. هذا والاختلافات الهرمية سوف تعكس الفروق في المقدرة والإمكانية ، لكن هل هذا سيكون تفاوتا ـ الذي يعتبر في الحقيقة ضخما بين الذين لا يصلون إلى نفس الكفاءة أو بين الأقل والأكثر موهبة . هل سيكون هذا التفاوت مقبولا لدى الوعي الجمعي ؟

أحد منظورات أيديولوجيا المساواة ، من المحتمل أن تكون رؤية منتشرة بشكل متسع في فرنسا كرؤية يعتد بها تم التعبير عنها بصيغة " تكافؤ الفرصة ". في هذه الرؤية تشبه الحياة عملية منافسة أو سلسلة من الاختبارات ، وتكون أسماء المتنافسين مجهولة عند القضاة لدرجة أن النجاح هنا لا يكون شيئا اعتباطيا استبداديا لكنه ممنوح ومسلم به للأفضل إنجازا (4) .

هذا التناقض الذي لا يمكن تجنبه معروف مسبقا عند أفلاطون في كتابه " الجمهورية " ، لقد عرف الحاجة للضرورة من أجل التوفيق بين المساواة من خلال النظام الهرمي حتى يمكن حفظ قوة الدولة. وطبقا لذلك فالقاعدة الأساسية لقيمنا الاجتماعية لا يمكن أن تكون عملية عقلانية : سوف نقول للمواطنين ، إنكم أخوة لقد وضعكم الله في أطر بشكل مختلف . للبعض منكم قوة السلطة ومزج هؤلاء بالذهب . من أجل ذلك أيضا يكون لديهم الشرف الكبير عن الآخرين ممن يتكون من الفضة ، أو الفلاحون ، والرعاة والحرفيون الذين يتكون كلا منهم من النحاس الأصفر والحديد .

فيما يتعلق بأفلاطون ثمة أسطورة تحل التناقض بين الأخوة والكفاءة ـ بعض الأشياء التي لا يمكن أن تفعل على أرضية عقلانية خالصة في المجتمع" التكنو/ علمي " يحل هذا التناقض بشكل مبالغ فيه .

ويلعب التمدرس دوراً هاماًفي الأسطورة ويجعلنا نعتقد فيها عما لو فكرنا بشكل عقلاني . لذلك من أجل العقل الحديث يكون دور المدرسة أن تصنع بكل تأكيد بنية هرمية عقلانية وأن وضعنا الاجتماعي يتفق مع قدراتنا الحقيقية ، وأن يمتلك كل فرد فرصة واحدة للحصول على وضع مريح . إعطاء هذا الالتزام للإنتاجية التقنية ، والرأي العام ليس مهيئا للاتمدرس ، ومن المعتقد فيه بشكل عميق أن التمدرس مهما كانت كلفته يمثل أمراً ضرورياً .

الآن ، ثمة طريق آخر لتخفيف هذا التناقض ، إننا نستطيع في الحقيقة أن نتخلى عن نموذج المساواة ، أو أن نتخلى عن مذهب الإنتاجية والتقننة. من المؤكد أن التخلي الثاني يستحق أن يؤخذ في الاعتبار كما هو الحال بالنسبة للتخلي الأول.

المراجع

Elias N. La Civilization der Moeuers Paris : Calmann –Levy , 1973 . This is a French translation of Uber den Prozess der Zivilisation , Frankfurt : SAuhrkamp 1968 , which has also been translated into English as The history of manners : the civilizing process , New York : pantheon , 1982 .

Illich I Deschooling society New York : pantheon , 1971 .

Illul J. L,llusion politique : Essai . Paris : Robert Laffont , 1965 .

Aron R. Les disillusions du progress . Paris : Calmann-Levy , 1969.

Daniel Cerezuelle studied sociology and philosophy first with Jacques Ellul and then with Hans Jonas . He has written widely on the philosophy of technology in France and on environmental problems related to his home in Bordeaux . He is founding secretary of the Societe pour la philosophie de la Technique .

الفصل الخامس

هل تستطيع المدرسة إعادة بناء العقل؟

ترجمة

أ.د/ أميرة عبد السلام زايد

أستاذ أصول التربية

كلية التربية - جامعة كفر الشيخ

هل تستطيع المدرسة إعادة بناء العقل؟

مقدمـــــة :

إن الأزمة التربوية التي يتم إرجاعها للمشروع النموذجي(المثالي) للمدرسة ، تشبه تلك المبنية على فكرة التهذيب والتثقيف. هذا بالإضافة إلى ما أخبرنا به دوركايم Durkheim ، عن الوحدة الفعالة ، والنموذج الموسوعي، والاتجاه صوب الاهتداء. هذا وسنقدم بعض أفكار علماء اجتماع المعرفة حول "معرفة ما بعد الحداثة" تلك التي يقدمونها على أنها معرفة غزيرة ومبعثرة ولا تمس ذات الإنسان ومرتبطة بالسلطة، وكذلك إنكارها كل قيمة للتشكل والتهذيب أو التحرر.

من خلال بعض النقد الأبستمولوجي للفيلسوف بشلار " Bachelard " المتمركز حول فكرة "التشكل " وضع الشروط اللازمة للنهوض التعليمي في ظل هذه المعارف سابقة الذكر ، كإعادة الاعتبار للتمدرس داخل استقلاليته النسبية عن المعارف العلمية.

إن التناقض الظاهري كاف للتحقق من مدى انجاز النموذج التربوي لرواد التنويرَ ، ففي نفس اللحظة التي يمتلك فيها المجتمع الوسائل اللازمة لإنجاز هذا النموذج وعودة العقل الحقيقي الجمهوري – طبقاً لكلمة كوندرسيه " Condorcet " الذي يراقب الشك في قيمة التهذيب والتشكل والتحرر للمعرفة ،

فان هذا النموذج يضم هاتين الظاهرتين المرتبطتين بالحداثة وهما الاتجاه نحو المساواة ، ونحو العلمانية في ذات الوقت. ولكن هذه الاحتياجات دخلت اليوم في توتر حيث افتقدنا النظرية الكبرى للتحرر ، التي استطاعت نشر ديمقراطية التعليم.

من أجل تجنب الإفراط في الكلام بشكل عام فإن هذا النهج ليس المقصود به هنا استدعاء التعليم في مجتمع بلا مدارس. بل أن ما تعنيه اللعبة بالأحرى ضعف وانحدار الاعتقاد في القيمة المهذبة والمكونة والمحررة للمعارف المدرسية. باختصار هل يكون التعليم قابلا للتبرير القيمي أو فقط أداتي (Forquim،1991) ؟ فيكون التعليم بذلك متاحا للتلقين بدون تهذيب ولا تثقيف؟ إن البعض أسـفوا أسفاً شديداً على ذلك مثل حنا أرونو (Hannah Arendt،1972) ، وميشيل برنارد (Michel Bernard 1989) وأوضحوا لو أن التعليم سيَشرح الخاطر بهذا الشكل إذن ما ماهية هذا التعليم على وجه التحديد؟

فكرة التهذيب والتثقيف:

باستقراء الأزمة كنوع من التحول أو مجرد مصيبة صامتة (Charbonnel،1991) . ووضع للخلاف والخصومة يحدد المدرسة كتصور مثالي كما عند كوندرسيه (Condarcet) أو واقعي كما عند جول فيرى (Jules Ferry)

فإنه من الأفضل هنا أن نأخذ مسلكا معتدلا ونتساءل مع دوركايم (Durkheim، 1938) على أصل اعتقادنا في القيمة المحررة للمعارف، وتفريغ ظروفها " الاجتماع – تاريخية". هذا وقد كشف "دوركايم" عن المشروع النموذجي للمدرسة ، والذي به تستطيع المدرسة استعادة مكانتها فى أيامنا هذه.

هذه البداية للمدرسة أنشأها دوركايم (Durkheim،1938 ،I ،P.33) تحت مبدأ وحيد هو فكرة الوحدة ، والانحدار في التركيب الثلاثي: "الوحدة ، والكلية ، والذاتية "، وهذا ما ساهم في تشكيل الواقع المسيحي مع مدرسة الدير أو المدرسة الكاتدرائية. حيث وحدة المكان ، ووحدة الفكرة كمعتقد مسيحي ، ووحدة الزمن (استمرار التأثير التهذيبي). في المقابل كانت التربية القديمة تحت تأثير التشتت: تنوع الأماكن ، تعدد المعلمين ، وبشكل نهائي تفرق المعني والإدراك التهذيبي التثقيفي. فكيف تتحقق تربية جيدة يكتسب فيها المتعلم كل ما هو مطلوب داخل تعليم متروك للصدفة؟

لو أن السؤال يهدف إلى النموذج الموسوعي ، والكلية ؛ نظل في التوتر والقلق بشكل دائم ، ومن جهة أخرى فإن العصور القديمة تعتبر التربية طريقة سطحية كثقافة مجبولة على غاية جمالية أو نفعية بشكل أكثر دقة. هذا ولو أن التعليم ظل ينشغل فقط بالظاهر سيكون بعيد عن داخل الإنسان بدون أن يصل إلى أعماق النفس ولن نستطيع فهم وإدراك الفكرة.

يرى الكاتب: أن المسيحية تشكل شخصية غائية لا يكون فيها الذكاء ، والمهارة أو الإحساس مجرد بيانات أو مظهر خارجي ، كما يكون التعليم " فعل " على هذه الشخصية النهائية ، أي تكوين لهذه الشخصية حيث يخلق عند المتعلم مواطن أخلاقي وكذا وضع للعقل والإرادة يحدد اختياراته اليومية. على سبيل المثال: فكرة الاهتداء التي لا تغير فقط مسار أو رأي أو اعتقاد ، لكن بشكل جيد تعنى تغيير لمجمل الأوضاع ، بمعنى تحول عميق للفكر والكينونة. لكن هذا الإهتداء يبني شكل مجرد للعمليات التربوية التي لا تنهي علمانية الأجيال القادمة في اختلاف تصوراتها. وفي ظل عقيدة المسيحي وعقيدة الوضعي وصولاً إلى صُنع الأفكار التي تنشط حاضر التربية البنائية، نجد التربية سوف تكون كالاهتداء البطيء. إن هذه النهاية الأخيرة للمدرسة أثبتت النفعية أو الاهتمام فقط بالجانب الجمالى. وفي النهاية ، المدرسة يجب أن تشكل الفرد مع الاعتناء بكافة جوانب النظام المدرسي وتحديدها جيداً حتى يجد فيها الفرد ذاته ومعنى لوجوده.

بلا شك اتفق "دوركايم" بشكل كبير مع المسيحية ، ولم يكن هذا الاتفاق كاف مع التربية القديمة . أما ميشيل برنارد(Michel Bernard 1989)،فقد عرض بإلماعية ، التربية عند الإغريق ، حيث ركزت على ثلاث أبعاد : الدولة تجاه الفرد ، والفعل أو الحدث تجاه الكلام واللغة ، والخاص تجاه العام .

وبهذا التشكل تصبح التربية الموضوع المغالى فيه أو الفضفاض بلاغياً أو المتصف بالقداسة . كما قال "أفلاطون" : "كل إنسان يجب أن يوطن أو يميز بعلامة أساسية تحدد مكانه النموذجي" هذا وقد قدم لنا "دوركايم" مع أمانته ودقته التاريخية تحليل لبعض الاتجاهات في مبدأ نموذجية المدرسة والتي تتسم باللاهوية في الوجود التاريخي لكل فترة ، مما يشير إلى أزمة المدرسة المصممة على التأثر بفكرة التهذيب والتثقيففي اتجاهاتها الثلاثة "الوحدة ، والكلية ، والذاتية". هذا وكل التصورات الجديدة للمدارس الفلسفية في العصور الوسطى ، والفلسفة الإنسانية ، والتربية الواقعية الداعية للتغيير اتضحت بعد ذلك كدرجة ما للاستجابة لتلك الأزمة. فقد نظمت المدارس الفلسفية في العصور الوسطى التعليم وعرفت لوقت طويل التكويـن المنهجي ، الترفيــوم Trivium (النحو ، والبلاغة ، والجدل) والكوادرفيوم quadrivium (علم الهندسة، علم الحساب، علم الفلك ، الموسيقى). إن التغيير الذي نعيشه يفرض على المدرسة أن تكون ذات رسالة قومية ، حيث تضع المتعلمفي حالة ما يُنجز فيها وظائفه، ومهامه في المجتمع(Durkheim،1938،II،P.149). وفي نهاية القرنين التاسع عشر والعشرين بُذل ما في الإمكان لتحقيق يوتوبيا المدرسة للجميع ، والعمل للخلاص ، فهل نعتبر هذه الأخيرة تمثل المحور الرابع لفكرة التأديب؟

تلك التي يراها الفرد ، كاختلافات وفروق إضافية لا تبني خبرة لكن بالأحرى تزين وتحقق الإشكالية الأساسية للمدرسة التي فيها كل ظرف يتحدد في تفاعله مع الظروف الأخرى.

ما بعد الحداثة أو تفكك فكرة التأديب والتثقيف:

إن النموذج المثالي للمدرسة على حد التعبير الفلسفي في المقولات الكبرى للحداثة اتضح عند كوندرسيه وكانط ثم كومت (Comte، Kant،Candorcet) ، وعلى المستوى المؤسسي أخذت جامعة برلين، نموذج مثالي للجامعة الحديثة ، وذلك في فترة الجمهورية الثالثة بفرنسا. وفى إطار الحداثة فإن مقولات المعرفة تشكل العقل ، وأن المعرفة محررة ، والمعرفة وحدة ، تمثل ثلاث جوانب للعقيدة التي عظمت العمل التأديبي التثقيفي في مسئولية استدعاء الإنسانية داخل الإنسان . وقد ألمح "دوركايم"من قبل إلى أصل فكرة التأديب ، وأن هناك توتر بين المقدس والدنيوي ، وأن المسيحية لم تستطع الانتشار ، والذيوع مثل ما كان الحال للثقافة القديمة.

لكن هل الشك والجحود ما بعد الحداثي في تقديره للنظريات الكبرى لم يشر إلى إنجاز هذا التطور العلماني ؟ لو أنه كان كذلك ، وأن رهان الديمقراطية لم يستطع الحدوث إلا خارج فكرة التأديب ، إذن المدرسة فيما بعد الحداثة قد علمت الجميع لكنها لم تُشكل أحداً.

معظم تحليلات "ما بعد الحداثة" ، نرى فيها تصوراً مجاوزاً للمفهوم الحداثي للزمن ، فيستطيع الإنسان إدراك تفكك الحداثة من خلال أربعة تصورات هي: التفسخ ، والتقريب والتجميع لغير المهم ، والتمركز على هنا والآن ، وأخيرا المتاهة والضياع (Fabre،1996) فهل تلك التصورات لم تستطع أن تضر أو تؤثر على فكرة التأديب في وجودها معاً؟

كل التشخيص السيئ نراه الآن يستند إلى التفسخ الحادث بين جوانب هامة في حياتنا كما يلي : التفسخ والانفصال بين العقل والذات (Tourmalines،1992) ، والانفصال بين العقل الأداتي والعقل الاتصالي (Habermas،1988) ، وبين الرغبة والفكر وحيد الاتجاه (Marcuse،1968) والانفصال بين الإنتاج والاستهلاك (Bell،1979). إذن من سيمثل الوحدة الفعالة لو أن المدرسة بدت من الآن وصاعداً في عوالم عديدة: تشبه الحالة المركزية ، أو علاقة الديمقراطية المحلية والسوق (Derouet،2000) ؟ في الواقع ، إن ما بعد الحداثة أحدثت تشظي للعقلانية في عديد من المجالات على سبيل المثال المجالات الجمالية ، والأخلاقية، والسياسية، والعلمية حيث يخضع كل مجال لقواعده الخاصة (Lyotard،1983). إن ما بعد الحداثة تفكك للوحدة ولكل ما هو جميل وصحيح ، فبعد كارثة هيروشيما وأمثالها، لم يحدث فقط الانفصال بين التقدم والسعادة لكن مرة أخرى الانفصال بين العاقل والمعقول.

وبالنسبة للعلم - كمرتكز أساسي في عصر ما بعد الحداثة - وجد أنه يفتقد للوعي وهذا يستوجب إعادة وضعه في إطار أخلاقي وإلا كيف يستطيع الإنسان أن يعتقد ثانية في القدرة المربية والمحررة للمعرفة؟ إن الحداثة (منذ كوندرسيه إلى كومت وبشلار) تشتهر بهذا المدح الأخلاقي للروح العلمية في وظيفة الاجتياز المستمر للقانون الطبيعي على قانون الأخلاق (Kerlan،1998). حيث استطاعت أن تفكر في المدرسة بشكل أقل مثالية وفي نفس الوقت معرفياً ، وجمالياً، وأخلاقياً: وكأن الحياة حسنة والجميع يميل إلى الصواب، تلك الوحدة التي تعني الإخفاق.

ومن جهة أخرى ، فإن إحساس ما بعد الحداثة لم يستثمر الظروف المتاحة والمناخ المواتي بشكل كبير ، فالتصور السلطوي للتقدم أثير وتفاقم في مقدمات فنية تحلل وتفكك بنفس الكيفية (Lipovetsky،1987) ، وخضع هذا لتصور التقريب والتجميع والذي فيه تورط دعاة المساواة ودعاة الفلسفة النسبية المتوافقين بشكل سيء مع فكرة الحاجة الثقافية، والتدرج الهرمي للمعرفة.

وإذا انتقلنا إلى السوق الثقافية ، نجد نقطة خلاف أخرى ، تلك التي جردت أشياء كثيرة كالأسعار والرغبات وغيرها. هذا التصور وظف الحاضر كما لو كان الزمن الوحيد القابل للتحقق وبأسلوب صحافي، يكون سيد اللحظة.

إذن أي شيء جيد تم تشكيله لو أن كل شيء تمرغ في هذا العصر؟ إن المُناخ الجيد وليس الوقت الذي يدعم مستقبلاً كل تصوراتنا ، لكن زيادة وظيفته الآداتية من (شبكات، عدم وجود أماكن للمتدربين) عن وظيفته الإرسائية يشبه المساحة المتروكة للمعرفة ما بعد الحداثية. تلك المعرفة التي تكاثرت كثيراً لكنها أقل ثراء ، بالإضافة أنها تشيئت وتموضعت في معلومات متراكمة داخل بنوك معرفية ، وعلى شبكات تُباع وتشترى طبقاً للسلطة التي تنوب عنها أو تُوكلها. فالمعرفة تصبح تماماً خارجية بعيدة عن ذات الأفراد الذين ليست لديهم أي قدرة للتعامل مع العنف والقسوة لشبكات المعرفة (Lyotard،1988). فهل الإنسان يستطيع أن يفكر ثانية في تعليم داخل إطار الفكر الفردي؟

ننتقل مع هيدجر Heidegger إلى رؤية الواقع والذي قدم تصوراً معاصراً للكينونة ، فهو يرى أن الواقع ليس مركباً من عالم للأفكار ، إنه لا يعمل أكثر من لوحة (تابلوه) من أجل الذات العارفة لكنه يسلك مسلك مالي على أحسن تقدير.

مما سبق نجد أنفسنا وفي ظل غياب مشروع حضاري عام ، يكون وقتنا هذا موقوف من وجهة النظر المعرفية ، والاجتماعية أو السياسية على إدارة المشكلات المحلية. وعلى الإنسان أن يلملم ما بناه من فعاليات تربوية لتمنحه ثقافة المشروع الحقيقي.

فكيف تستطيع المشروعات الشبيهة المتعلقة بالوضع الاقتصادي الراهن التفريط ولو البسيط في الأمر؟ إذن فالتشكل والتكوين يستوجبا محاصرة واستثمار فوريان هنا وهناك.

من خلال هذا التابلوه المعروف جيداً من الآن وصاعداً (Le Court،1999) نستطيع أن نبسط المبادئ التربوية المختلفة. في النهاية نستطيع القول باختصار، أن تكون المدرسة حداثية ، والمجتمع ما بعد حداثي (Finkiel Kraut،1987) عبر إعادة تكوين " المعلمين " اللذين هم في حالة سيئة. وهنا نلحظ أن المدرسة عند Jules Ferry غالباً غير متوافقة مع المدرسة عند كوندورسيه Condorcet.

مبدأ آخر وهو " الحجة والصراحة السعيدة " ! نعم، ما بعد الحداثة تأكدت كفرصة ، فبعد التراكمية العقلية يأتي الوقت الذي نجد فيه العقل متعدد التكوينات، مفتوح مع تعدد لعبات اللغة (السياسية ، والاقتصادية) ومع تعددية القيم ، والتعقدية. هذا ولو كان المقصود من كل هذا المقاومة فإنها ستكون مقاومة إمبريالية وتسلطية الإنجاز العلمي/الاقتصادي. ومن حيث التبرير والمدح ستكون للعقل الفطن المستنير، الذي هو تغيير ما بعد حداثي من أجل التحرر (Lyotard،1996).

إن الانتصار لمذهب الفردية لا يشير إلى نهاية المجتمعات الشمولية holists ، المتسلطة ، إلا أنه إنجاز للنموذج الديموقراطي الذي أيده توكفيل Tocqueville سابقاً في الحداثة (Lipovetsky،1992).

وإذا انتقلنا إلى علم الأخلاق نجد أنه إذا ذُبح بالمعنى الذي يجعله ضعيفاً رخواً ، ويعاني الشيخوخة ، فإنه سيكون مداناً في المستقبل وسنواجه في النهاية مشكلة الذاتية والحياة الأفضل بدون تابلوه ، وولادة الذات والكينونه اللامعة والسعيدة. إن هذا العصر فارغ ينهض العدمية ، واللامبالاة بواسطة الإسراف والشطط في الإحساس، والاتصالات ، والمعلومات، وتشظي العقل في حزم وشبكة محددة التصور ما بعد الحداثي، بشكل كامل متأصل في العقل الأول logos . إن المدرسة في تلك الظروف ستكون مجزأة مبعثرة أو لا تكون على الإطلاق.

ثالث مبدأ مرتبط هذه المرة بنقد حداثي للحداثة ، بالتأكيد الحداثة التاريخية التي صُدمت مع سيادة العقل الآداتي الذي يتبع السياسة المقررة ، والذي معه عاود صعوبة الحياة ، والديمقراطية معاً ، لذلك نتساءل هل يجب التخلي عن المشروع النموذجي للحداثة في عصر التنوير؟ أجاب "هابر ماس" (1988)

والذي لم ينقطع عن وصف الفرص الفائتة/الناقصة للحداثة والتي يجب تناولها مستقبلاً لإعادة إيجاد النموذج المفقود لعقل متماسك وفي نفس الوقت متعدد الاتجاهات ، بدون ذبح ، للاهتمام من أجل فهم بيني ولا للاهتمام من أجل التحرر على الاهتمام الآدائي الذي انتصر في التقنية.

لو أن المدرسة امتلكت إحساس ومعنى اليوم ، سيكون ذلك تحذير وتنبيه لكل هذه الصياغات العقلية في إعادة إيجاد ميزة المحرر للمعرفة. هذا وهناك مسعى أو محاولة مشابهة عند Touraine (1992) حتى إذا كان رأي وتقييم التنوير مختلف بشكل ملموس. فيرى أنه نعم الحداثة التاريخية صُدمت حيث العقلانية التكنو-علمية هرست وحطمت الذات.

إذن نحن نعيد إيجاد مشروعها الأساسي في الحوار بين العقل والذات التي تسير مع عصر النهضة وإعادة التكوين والمعايشة ثانيةً عند Descartes. إن المدرسة في فلسفة الحداثة ، مدرسة للذات: في التحرر من المصالح الخاصة ، والتدعيملحرية الذات، وعمومية الثقافة، والانفتاح على التعددية ، والغيرية ، والنخبوية الشعبية ، والمساواة الحقيقية في الفرص ، مدرسة تقوم بالدور المكوّن والنقدي للمعرفة والذي يعيش ويبقى جيداً ، لكن مع خدمة تمس ذات المتعلم (Touraine،1997، 341 – pp. 317).

الشروط اللازمة لمعرفة ما بعد الحداثة:

أية شروط لازمة حتى تستطيع المعرفة مرة أخرى أن تكون مربية وقادرة على التشكيل؟ البعض يدعونا للعودة إلى مدرسة أبائنا ، أو إبداع مدرسة أخرى وتخيل شكل آخر للمدرسة. سنطرح التساؤل دون أن نترك تأثير لصعوبة التحليلات أو نُفتن من خلال الاستجابات الجذرية ، هذا مع المرور على بعض النقاط المفهومة بشكل سيء. إن تقويمنا للنتائج التي توصل إليها لوتار (Lyolard) كان كالآتي:

1- التباين في ألعاب اللغة السياسية والاقتصادية عاودت صعوبة التفكير في أي شيء مثل وحدة التعليم.

2- التكاثر في المعارف عاودت إشكالية فكرة التكوين الموسوعي (الكلي).

3- التشيؤ والظاهريانية للمعرفة جعلا عودة ما هو ذاتي رهان صعب على الذاتية وجوهر الإنسان لاسيما الاسترجاع لتلك القيم الحقيقية التي تراجعت نتيجة للربط الدائم بين المعرفة والسلطة.

هذا وفي علم اجتماع المعرفة، سننقد بعض الموضوعات الأبستمولوجية ، فإذا كان التباين الناتج عن ألعاب اللغة ، ملمحاً حقيقياً للتكوينات الفوقية فهل يكون بالضرورة مسلكاً لتفريق ونثر المعنى؟ نحن متأكدون من قوة دعاوي فصل وتفكيك العلم والحكمة ، كما لا نملك أكثر من الطموح لتأسيس الوحدة التربوية بمدخل وروح، لكن ليست الروح العلمية. لابد أن نعي أنه من الآن وصاعداً نجد أن ما هو صحيح وجميل يكون متباعد ومتناثر ولذا يجب التعلم والتدرب على التفكير ، والفكر المختلف اللاقياسي في المجالات الأخلاقية ، القانونية ، العلمية. هذا ونتساءل عن المنهج هل هو نفسه لم يؤسس على الثنائية الموروثة للترفيوم والكوادريفيوم ؟ إن "بشلار" لا يقترح التوحد الاصطناعي مع الثقافة الحداثية لكن يطالب بإعادة معرفتها وممارستها لتعذر تحقيق ثنائية العلم والشعر، النهار والليل. وبإتباع "هابرماس" Habermas ، لا نستطيع استدعاء منهج جديد مؤسس على الاهتمامات المعرفية ، الآدائية والاتصالية أو التحررية ، فهل هذه الأخيرة يمكن تأسيسها على العلوم الاجتماعية؟ نحن لدينا تخيل لتعددية متماسكة ومعتدلة لا يمكن فقدها أبداً كنموذج (Haussaye،1992) وبين تفريق المعاني ، وفقدان الذات ، والتباين في ألعاب اللغة (سياسية، اقتصادية ..) لا يجعلنا محتومين عن لو انتقصنا أو افتقدنا لكل مبدأ الهرمية (التدرج) : على سبيل المثال وضع لعبة الإخفاق أو الهزيمة بنفس الترتيب الذي للعبة السياسية أو الإستراتيجية.

فتلك هي إذن نظرية الترتيب على غرار ترتيب باسكالين Pascaliens الذي أكد طلب تنظيم هذه التعددية، التي كانت وظيفة النظريات الكبرى في واحد من افتراضاتنا لها. فكيف يكون التصور اليوم وعلى أية قواعد؟ افترض "أوليفي ريبول" تدرج القيم طبقاً لثلاث محكات هم: من الراقِ (المهذب) من الحر، من الموثوق (الجلد) (Olivier Reboul،1989، 1992).

هذا ونتساءل هل توالد المعارف ما بعد الحداثية يؤثر على فكرة الكلية، أي ضد أصول التربية المتكاملة ومنشأها في تنوع مواضع المعرفة؟ إن الشكل الموسوعي لم يكن يعني المعرفة لكل الأشياء لكن بالأحرى المرور على تنوع المعرفة، وتنوع الاتجاهات الذهنية (العقلية) لتجعل المتعلمين معُدين للاقتراب من التنوعفي الاختيارات (Durkheim، 1938،P. 225).

هذا ويقترح كذلك تقرير بورديو جرو (Bourdieu Gros1989) ، التدريب على أنماط التفكير الاستنباطي والتجريبي والتاريخي والنقدي ، وبالتأكيد هناك ترددات وحيرة في هذا المشروع. فنحن غالباً جربنا مقاومة أو مواجهة مضمون الطرق المفترضة العامة ، كما لو أننا نستطيع تعلم وضع الجسم وحالته لشخص ما (Posture) ، بدون تضارب نوعاً ما للمشكلات الفيزيقية. أو العكس

كما لو أن التعليم أو التدريب الدوجماطيقي للحقائق يستطيع أن يقوم مقام التعليم على أسس علمية. إن إعادة التحديد لموسوعية متمركزة على فكرة وضع أو حالة المعارف يقتضي الآتي:

1- تحديد الأنواع المعرفية المخصصة لتطبيق أكثر عمومية ممكنة ، بمعنى وضع قاعدة لخدمة الآخرين.

2- إظهار كل جانب في المعرفة، والذي يرتبط مع الآراء أو الأفكار المؤسسة لنظام يعتبر مدخل قوي لها ويضفي عليها أهميتها.

3- تقييم كل مستوى للتعليم ، ودرجة التقنية (ومن ثم المزج بين المحتويات والطرق) ، كإحتمال لضمان جدية هذا التدريب. لكن بالنسبة لهذه الحالات أو الوضعيات الخاصة ، هل تكون ملائمة لتحقق قابلية التأثير والبقاء لدى الطلاب عندما ينسون كل شيء؟ بدلاً من وضع منافسات عرضية سيئة فُرغت من كل مضمون ، وبدلاً من الرهان على افتراضات انتقالية ، في أحسن الظروف يكون وصف الثقافة المدرسية خلال مجموع الآراء أو الأوصاف العقلانية (B Rey،2000).

إن تصور العالم كعملة كتابية مصرفية مع كل الاتهامات لقوة المكتوب والمحّرر، وُصف بشكل جيد بواسطة Goody ، حيث تبني اتجاه عقلاني أمام العالم، والذي لم يكن جازماً ونهائياً، فهل هذا الاتجاه هو الذي جعلنا نستطيع الإنتظار لنوجه النظر للمتعلم؟ هل التقديس للمعرفة ، وظاهرياتها ، يُعيد صعوبات أخذ كل ما هو ذاتي داخل الفكر (Cogito) ، وهل كل تحولات المعلومات إلى معرفة تؤثر في فعل التعليم؟ مرة أخرى نستطيع القول أن علم اجتماع المعرفة عمل سوق جيدة للعمليات المؤثرة في إنتاج وإعادة إنتاج المعرفة. فلو أن المعرفة كانت واضحة جيداً - كملمح خارجي - فإنها تُوصف كعضو متكاثر متوالد ، وكمبحث معرفة معاصر، والتي سواء كانت ِإلهام برجماتي ، كما عند لودان (Laudan) أو عقلاني كما عند بشلار وبوبر (Popper،Bachelard) ، ستكون هناك ضرورة لديالكتيك النظام والمشكلة. لو أن الإنسان رضي أو أجاز أن العلم تقدم من خلال بناء وحل المشكلات، لا يستطيع تماماً أن يفرغ الموضوع من السياق (التطور والصيرورة).

هذا وقد أعاد بشلار (1949) رؤية قضايا وفرضيات التركيبيين خاصة لصديقه Cavailles على سبيل المثال مثل إلحاح الإشكاليات المحلية والوقتية العابرة في وضع الضرورة للفكر Cogito ، وبالتأكيد المقصود فكر متواضع ، يبتعد عن الزهو أو الكبرياء الديكارتي.

لكن لو أن الرياضيين يعرفون الطبيعة أفضل من الفيزيائيين أنفسهم (Bachelard، 1971) ، لو أنهم أصروا جيداً على التحكم العالي للذاتية الفردية ، فإن الفيزيائي لا يستطيع امتلاك إنتاج المعرفة ، عندئذ الذات الفردية أو الجمعية في طريقها إلى مشكلة ما.

هذه الوظيفة المعرفية للمشكلة هى التي رسمت مكان الباحث في صناعة العلم والطالب في التدريب والتعلم ، من أجل هذا ترقى قوة المدرسة داخل أنماطها الشفافة ، وهذا نفس الإحساس أو المعنى للمشكلة. وهذه الإشكالية للمعرفة تعطى – نفس الصدمة – لمن يستطيع إعادة تأسيس قيمه المحررة القادرة على التشكيل. نحن نعرف أية تطورات أعطاها بشلار Bachelard في هذا المحور كفكرة الصيرورة والتدريب والتعلم الذي يمكن تصوره كتحليل نفسي للمعرفة.

إن المدرسة تمتلك سلطة ذاتية تستطيع أن تضع في اعتبارها، وأن تأخذ بجدية وظيفة المعرفة والعقل في الحصول على هذه الذات (1997،Touraine) ، التي هي ليست بسيطة لبعض اليقظين من التربويين في مرحلة ما بعد الحداثة (Paurtais et 1997،Desmedet). هذا و"بشلار" لم يطالب المدرسة إلا بأن تنتج لنا هذا المعلم الداخلي (Interieur) ، وهذه اللحظة التي تمثل الرقابة العقلية الحقيقية للنفس ، التي منعتنا من الاعتقاد بأول فكرة تأتي إلى الذهن ،

ومن ثم الإيمان بها ، إن هذا يشبه الشك في المعنى الذي نستطيع أخذه اليوم من فكرة الهداية ، والذي يكون تغيير للأوضاع التي أجبرتنا على وضع وتكوين المشكلات الجديدة والتي وضعتنا على مسافة من المشكلات القائمة بالفعل.

إعادة الاعتبار والأهلية للتمَدرس:

النقد الأبستمولوجي السابق يدعو إلى النهوض التعليمي، فقد سلك لوتار Lyotard كما لو أن المعرفة البارعة العالِمة تؤثر مباشرةً على الفكرة المربية بدون أي وساطة لأحد. والحالة بهذا الشكل تجعل النظام المدرسي يمتلك استقلالية نسبية (Reboul،1992). إن التاريخ التعليمي عجول أو بصراحة مخفق فنرى (المجازفة الرياضية الحديثة ، اجتياح طرق تركيبية لغوية ، التاريخية ..). لذا نحن ندعو لضرورة بحث مشكلة القيمة الأبستمولوجية للمعارف من خلال الإرشاد لفائدتها الاجتماعية أو قيمتها المحررة ، لكن أيضاً يجب أن تترك الفرصة لهذا المناخ المدرسي المُهاجم على كثير من الجبهات من خلال النقد النسبي (Forquim،1991).

إن أول وجهة للنقد اهتمت بشرعية المعرفة المدرسية التي تقلصت في ظاهرة التمييز الاجتماعي، كما نلاحظ في التعميم غير الموفق في أعمال بورديو Bourdieu حيث قيمة العرف طُويت أو حل محلها قيمة المبادلة أو المقايضة الرمزية، وفقدت الثقافة كل قيمة جوهرية وتقلصت في هذا الاتجاه الفني الذي اعتقد "دوركايم" أنه لاحظه واستدل عليه عند القدماء.

لكن نلاحظ هنا أن الصورة عامة مأخوذة في ألعاب القوة والسلطة ، فالشرعية لم تكن أكثر من اجتماعية، وهذا رأسمال ثقافي يواجه نواقل صغيرة للمعرفة (Blakis et al.، 2002). هذا النقد الاجتماعي استطاع أن يسهم في تربية ديموقراطية وفي الإخبار عن الظواهر المعزولة / المنفصلة مثل: الألقاب أو الكنيات، التصنع أو التكلف ، إفراط وإسراف القائمين على التشكيل والإسراف في الشكلية ، والنقد الاجتماعي خاصة انخفاض قيمة التمدرس، وخفض التعسف الثقافي ، هذا مع وجود خاصية التدمير الذاتي للفلسفة النسبية. لو أن كل معرفة تقلصت في التمييز الاجتماعي الذي ينتج الضروري ، فعلم اجتماع للتمييز لا ينهض ولا يرفع من شأن نفسه أو يؤثر في هذا الحقل بدون قيمة أبستمولوجية.

ثاني وجهة للنقد النسبي يهتم بالثقافة "الصغيرة" التي يستطيع تقديمها كموضوع مغاير للثقافة الكبيرة. فالطفل المستسلم للرسائل الإعلامية يستطيع التفكير في كل المعرفة ، أما الكبير فيستطيع الاعتقاد الذي لا يجعل منه متعلماً مثقفاً (Gauchet،Blais ، 2002،Ottavi). هذا والإنسان يدرك صعوبة الحاجة إلى أن يكبر في عالم لا يمتلك مستقبلاً أكثر للأطفال (1982،Postman) في نفس الوقت يظل الكبار فيه غير ناضجين ، وعدم التمييز هذا وضع تساؤل العائد بين ثقافة التلاميذ وثقافة التمدرس وعندئذ فإن فكرة القطيعة الأبستمولوجية تُرى أضعف وأوهن ، إذا لم يوجد مستقبل أكثر لمشاركة واضحة بين الرأي والعلم، وقليل من مبدأ الهرمية الثقافية. إذن أي شيء يختبر جيداً كمعرفة موزار Mozart عند تلاميذ لا يحبون التقنية؟ أي تعلم فيزيقي جيد لو كان ضد بديهة وحدس نيوتن Newton. بناءَ على ذلك هل المعارف العادية المألوفة كافية لجزء كبير من الوقت انسحب لهذا الشأن؟ ولو أن التلاميذ ، ممثلون اجتماعيون عملوا من قبل كدليل على معرفة اجتماعية تستطيع تكوين معلم جديد- لو لم يكن هذا للأفضل- هل المطالبة ستكون بتعقيد أفكارهم؟

هذه النماذج تباينت عن قصد في عرضها لأهمية القطيعة الأبستمولوجية ، كالإبقاء على مبدأ الهرمية ، فمن الواضح أنه يجب علينا أن نفكر بشكل ما يقرب من المرحلة وما يقرب من اللائحة. فالحداثة تفكر عن طيب خاطر في شكل مراحل ، تنظم المعرفة في درجات صعدت من التقدم ،

ثم هبطت وارتدت مرة أخرى. أما ما بعد الحداثة تؤكد التلقائية النسبوية: فأراء التلاميذ ، والمعرفة المدرسية، كلها معتمدة على السياق Context (الذي لا تتضح أي فكرة فيه إلا بالرجوع إليه كاملاً). لاسيماً المطالبة بالعالمية ، في المعارف العلمية والعقل نفسه والذين لم يستطيعا بشكل قطعي تأكيد قضية العادات الثقافية (Rorty،1994)

وأما بالنسبة للتفكير اللائحي أو الذي يتبع جدول (على غرار جداول أو لوائح اللغة) يكون تفكير هرمي مرن (Souple). إلا أن الإنسان يمتلك حيوية وقوة أكثر بالنسبة لسجل أو لائحة تلقائية عن كونها لائحة أو سجل مجهز ومُعد مسبقاً، لكن الاستخدام من الواحد للآخر يعتمد على السياق (Context).

فسجل اللغة المجهز يسمح بدون شك بتفكير أكثر تكلفاً وزيفاً ، لكن الكلام بلا تكلف في أثناء إعادة التخليق والإبداع لا يتضمن تقهقراً ويقر بالأحرى تكيفاً ايجابيا. هذا ويستطيع الفرد المعرفة الجيدة والإعجاب بـ موزار Mozart ، ويعرف تكوينه المتفوق، وثقافته الغنية لكنه قد يفضل شيء آخر. فالجنايني (مزارع الحديقة) يستطيع الحصول على كثير من الأزهار الجميلة جداً دون أن يعرف تركيبها

فهو لهذا ينشئ على عقل متفوق في المعارف العملية دون أن يعي الأسس العلمية لهذه المعارف. ففكرة السجل أو اللائحة هنا واضحة وكذا الهرمية والجدل في قيمة جوهرية الموضوعات الثقافية والتكيف مع الأوضاع. فهل (فكرة السجل) مندمجة مع التعددية والسياق ، وبطريقة ليست نسبوية؟

طبقاً لهذا الحال ، أفكار التلاميذ تكون كالأحكام المسبقة المهجورة ، وكالحقائق الجزئية المعقّدة، أو كالدرجات الدنيا للمعارف، لكنها متاحةفي نظامهم. فهل التساؤل على أسباب البطالة لطلاب العلوم الاقتصادية والاجتماعية (SES) يرجع إذن إلى الآلية والمهاجرين المغتربين؟ وعلى محك الأخلاق هل يستطيع الفرد التعامل بنفس الطريقة؟ إن أول مكوّن أو مركب بلا شك يمثل حقيقة جزئية معقدة (الفرد يفكر إذن في شكل لائحي / سجل) لكن هل التعليم الذي في حاجة للنقد مثل (SES) السابق ، لا يجب أن ينهر أو يستجوب بشدة. وثاني مركب يتمثل في تثبيط آليات الحُكم الاجتماعي المسبق ، ويكون تفكير الفرد إذن تفكيرا مرحليا (Fabre،2001). ومن ناحية أخرى هل لو أن فكرة القطيعة الأبستمولوجية وَجب عليها أن تكون مرنة من أجل الأخذ في الحسبان تعددية المعارف ، فإنها تتطلب مدرسة متماسكة لتعلم الصغار اللذين يعرفون مسبقاً في سجنهم الثقافي أحكامهم وأرائهم المسبقة؟

لنذهب بعيداً ! هل المدرسة تستطيع تجنب وضع السؤال عن عائد الأعمال أو المهن ، أو يكون هذا العائد مرن ومتعدد؟ هل الفرد يستطيع أن يأمل في رقي وتقدم بدون الاتصال مع الأكبر منه؟ إن التناقض بين الثقافة الموروثة والثقافة المكتسبة لم يوجه ضد إفراط الشكليين الذين أعادوا تغطية العمل (المهنة – الصنعة) وتحميل التفسيرات مالا تحتمل، أو ضد إفراط الوظيفيين الذين وجهوا هذا التكيف بطريقة فقط نفعية. فالعمل غير المنغلق يكون بالأحرى نافذة مفتوحة على العالم (Steiner،1991) بل على العكس ، يتكيف مع العالم، تلك هي القدرة على الفهم داخل كل كثافته أو ازدحامه الثقافي. مرة أخرى يجب مع سانيدر Sanyders،(2002) إدراك جدل الاستمرارية والقطيعة التي تسمح للتلميذ نفسه وثقافته القيادة تدريجياً ، حتى يصبح رئيس هذا العمل أو ذاك ويصل إلى مكانه بطريقة نخبوية ، دون عجرفة. نحن سنهدف إلى أن عوامل النظام المدرسي لا تكون مقتصرة على وسائل أو أدوات المعرفة المدرسية ، ولا تكون من خلال انحصارها في شكل ملاحظات ، ودبلومات (شهادات). لكن السؤال يكون على أية طريقة أو مخرج ؟ أو ما الشكل الجيد الذي نتبع ؟ هل بامتلاكه لحياة أميل Emile – لقد اختفى في الواقع المطلب الذي جعل الفرد يتسم بحسم الأمور طبقاً للفلسفة النفعية المفترضة أو للتعامل فقط من خلال تربية للتبرير والتحليل الظاهري

وربما المقصود أقل أهمية ، طبقاً لدروس " الطريقة الجذابة " وانحصارها أو اقتصارها على التماسك الذي يعطي للمعرفة المدرسية محتوى نظري واقعي (Astolfi،1992) ، فنحن يجب أن نفرق بين أداتية أو وسائلية المعرفية والمعرفة كأداة أو وسيلة Savoir – Outil ! فالإسهامات البرجماتية والأبستمولوجية العقلانية تقاربت في جدل المعرفة والإشكالية حيث لا يوجد تعارض بين المعرفة والمشكلات: سواء هذه المشكلات التي تكون المعرفة خلالها هادمة ، وتلك التي تسمح بالبناء. وهذا أيضاً ما كان في التعليم اليوناني القديم أو في التاريخ الأدبي في الحياة اليومية. إذنلا يوجد مكان لتعارض المشكلات ، والمعرفة النزيهة / المترفعة ، في نفس الوقت طالب "أوليفي ريبول" (Reboul،1983) بتربية إنسانية للكفاءة ، وللأهلية فلو لم يكن ذلك فإن المعرفة تتحدد فقط " كخبرة " أو "مهارة" .

ولو أن المتعلمين سئموا من المدرسة ، ربما يكون ذلك لأن المعرفة المدرسية غير كافية في إثارة الإشكالية، وغير متأصلة بشكل كافٍ ، لذا فقد وضحَ Bachelard التقدم الثقافي كاستبعاد أو حذف تدريجي للمعرفة الاحتمالية ،

وهذا لا يكون دفاعا من أجل تعليم (صوري) شكلي لكن بالأحرى من أجل وضع التدريب أو التعليم في المكان المناسب والذي يسمح للمتعلم أن يقر بالاهتمام والعناية بالعقل: مع " معرفة – لماذا " (Reboul،1983).

لو أن أخلاق ما بعد الحداثة تحمل في خطتها الأولى فكرة الأصالة ، كما عرضها تايلور Taytor بشكل جيد ، فيكون لدى التلاميذ الإحساس لمعلميهم اللذين يسمحون لهم بالكشف ونمو الإحساس بالمشكلة ، ومعالجة مشكلات محددة في محتويات معينة تلك التي تعتني بأنظمة معينة أو لا تعتني.

إن الدعوة لتصور جديد لفكرة التأديب تمر إذن خلال إعادة الاعتبار للتمدرس كمكان للتغيير والتحويل والتدرب والتعلم للمعارف. وبمقارنة المدرسة بالحياة من حيث (الحرف، والعلوم ، وما بعد التمدرس) نجد أن الحرف تعطي تصوراً سيئاً، كما لو أن المدرسة (فترة التعليم) لا تكّون في الواقع شكل راقي للحياة؟ فقد اختصر بشلار (Bachelard،1949) المدرسة في محاكاة أو تقليد المدينة العلمية وإحساسها بالمشكلة.

وهذا من أجل تأجيل عمل المدرسة التي تمثل "النموذج الأكثر تأدباً للحياة الاجتماعية" ، وتلك الدراسة تعتبر نزيهة ، حيث المعرفة بدون سلطة.

ومن أجل هذا ا المعلم الجيد، والترقي ، والإبقاء على هذا الاهتمام النزيه، ولمعرفة تُنهض وترفع من شأن التربية: وجد من الصعب مقاومة أو مواجهة الهم التربوي ، والهم المعرفي ، بشكل أكثر تحديدا ، فإن الهم التربوي هو الذي يحيى صفة المكوّن والمحرر للهم المعرفي. بدون شك أن إعادة الاعتبار والأهلية للتمدرس يتطلب إعادة دمج التربية وتاريخها في الثقافة العامة ، فدوركايم (Durkheim،1938).

أخبرنا سابقاً مع بداية القرن (العشرين) أن الكره والبغض للتربية، شكل أفراد دون المستوى ورأي في علم التربية كنظرية تطبيق تنعكس نتائجها على التربية مرة أخرى ، وعلى محاولة التحسين للظروف أو الشروط اللازمة لإنهاض فكرة التأدب.

الخلاصــة :

هل نستطيع أن نعتقد ثانيةً في قيمة التهذيب والتشكلَ والتحرر للمعارف المدرسية ، بعد إخفاق المقولات أو النظريات الكبرى للحداثة؟ هل نستطيع من الآن وصاعداً أن نأمل فى تعليم دون أن نطمح في أن يربي ، وأن يشكل ويهذب؟ كيف يعوق التعليم النمو نحو مساواة الشروط أو الظروف الميسرة من خلال الميل للحداثة ، إن هذه العلمانية للأفكار قلصت الفعل التربوي في وظيفة نفعية بشكل خالص.

عند الاستجابة لنقد علم اجتماع المعرفة ، نجد لدينا بعض التنويهات من أجل إعادة تحديد عصري لفكرة التأدب مثل بناء تعددية متماسكة، وترسيخ النموذج الموسوعي على الأوضاع المعرفية ، والاتجاه نحو الكلية والآخذ في الحسبان إشكالية المعرفة.

إن تشبيه النقد الحداثي لما بعد الحداثة ينطوي على اتهام اقتران مبدأ ديمقراطية المساواة أمام المعرفة مع المبدأ الهرمي لعدم المساواة في المعرفة وهذا يُقترح لتأكيد مبدأ التنسيق الذي يكون تعددي وليس نسبوي ؛ الذي يقول بأن العقل لا يكون إلا عادة غربية كما أن خسائر أو أضرار الحداثة لا تستطيع الترميم أو الإصلاح خلال ما تبقى من العقل ، حتى لو أوجبت علينا التمييز أو التفريق مستقبلاً بين ما هو معقول ومنطقي وما يمكن إدراكه وتعقله.

بالنسبة للمعرفة والتكوينات الثقافية أيضاً تكونا متعددتا الجوانب. لذا يجب أن نعيد معرفة قيمنا الأخلاقية ووظيفتها طبقاً لسياقات معينة، لكنفي نفس الوقت السير والتنظيّم طبقاً لدرجة وضوح المعارف المطروحة على العالم، وطبقاً لقدرتها التحررية وقدرتها على الخلاص، حيث فكرة السجل أو اللائحة تسمح بمركزة الجهد التربوي على جدل الاستمرارية والقطيعة بين الثقافة الطلابية والثقافة المدرسية. لكن ، لابد أن نعى أن المدرسة لا تستطيع الطموح إلى تشكيل العقل إلا إذا أثبتت القدرة على الإبداع والتخليق عند المتعلم وهذا تغيير للأوضاع التي يطالب بها دوركايم وحددها بشلار مع الإحساس بالمشكلة.

المراجع

Arendt, Hannah(1972), La crise de la culture, Paris, Gallimard "idées"

Astolfi, Jean-Pierre, L'école pour apprendre, Paris, ESF, 1992.

Bachelard, Gaston, La formation de l'esprit scientifique, Paris, Vrin, 1970.

Bachelard, Gaston, Le nouvel esprit scientifique, Paris, PUF, 1971.

Bachelard, Gaston, Le rationalisme appliqué, Paris, PUF, 1970 (1949).

Bell, Daniel, Les contradictions culturelles du capitalisme, Paris, PUF, 1979

Bernard, Michel, Critique des fondements de l'éducation, Paris, Chiron, 1989.

Blais Marie Claude, Gauchet Marcel, Ottavi Dominique, Pour une philosophie politique de l'éducation, Six questions d'aujourd'hui, Paris, Bayard, 2002.

Bourdieu Pierre, Gros François, Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement, in Le Monde de L'éducation, Avril 1989.

Charbonnel, Nanine, Les aventures de la métaphore, La tâche aveugle, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg, 1991.

Derouet, Jean-Louis (ed), L'école dans plusieurs mondes, De Boeck- INRP, Paris 2000.

Dewey, John, Logique, La théorie de l'enquête, Paris, PUF, 1967.

Durkheim Emile, L'Evolution pédagogique en France (deux volumes) Paris, Alcan 1938.

Fabre Michel, Bachelard ou la formation de l'homme moderne, Paris, Hachette, 2001a.

Fabre Michel, Existe-t-il des savoirs pédagogiques ? in Daniel Hameline, Jean Houssaye, Michel Soëtard, Michel Fabre, Manifeste pour les pédagogues, Paris, ESF, 2002b.

Fabre Michel, Les controverses franco-françaises sur l'école : La schizophrénie républicaine, in Education et Francophonie, Volume XXX, n°1, 2002a.

Fabre Michel, Les enjeux démocratiques du travail sur les représentations : le cas des sciences économiques et sociales (SES) in Le sens de l'école et de la démocratie (Alain Vergnioux et Henri Peyronnie eds) Bern, Peter Lang, 2001b

Fabre Michel, L'utopie bachelardienne de la formation à l'épreuve de la post-modernité, in Penser l'éducation, n°1, 1996.

Fabre Michel, Penser la formation, Paris, PUF, 1994.

Fabre Michel, Situations-problèmes et savoir scolaire, Paris, PUF, 1999.

Michel Fabre; L'ecole Peut-elle encore former l'esprit ? in Revue Francaise de Pedagagie n 143 Philosophie et éducation – Avril- Mai – Juin 2003

Finkielkraut, Alain, La défaite de la pensée, Paris, Gallimard, 1987.

Forquin, Jean-Claude, Justification de l’enseignement et relativisme culturel, in Revue Française de pédagogie n°97 octobre-novembre-décembre 1991.

Habermas, Jürgen, Le discours philosophique de la modernité, douze conférences, Paris, Gallimard, 1988

Houssaye Jean, Les valeurs à l'école. L'éducation au temps de la sécularisation. Paris, PUF, 1992.

Kerlan, Alain, La science n'éduquera pas, Comte, Durkheim, le modèle introuvable, Peter Lang, 1998

Lahire, Bernard, L'homme pluriel, les ressorts de l'action, Nathan, 1998.

Lecourt, Dominique, La Querelle de la modernité in Contre la peur, Paris, PUF, 1999.

Lipovetsky, Gilles, Le crépuscule du devoir, Paris, Gallimard, 1992

Lipovetsky, Gilles, L'empire de l'éphémère, Paris, Gallimard, 1987.

Lipovetsky, Gilles, L'ère du vide, essais sur l'individualisme contemporain, Paris, Gallimard, 1983.

Lyotard, Jean-François, in Hocquard Anita, Eduquer à quoi bon? Paris, PUF, 1996

Lyotard, Jean-François, La condition post-moderne, Paris, Minuit, 1979.

Lyotard, Jean-François, Le différend, Paris, Minuit, 1983.

Lyotard, Jean-François, Le post-moderne expliqué aux enfants, Paris, Galilée, 1988.

Postman, Neil, Il n'y a plus d'enfance, Paris, Insep éditions,1982

Pourtois, Jean-Pierre et Desmedt, Huguette, L'éducation post-moderne, Paris, PUF, 1997.

Reboul Olivier, Les valeurs de l'éducation, Paris, PUF, 1992.

Reboul, Olivier, Philosophie de l'éducation, Paris, PUF, "que sais-je" 1989.

Reboul, Olivier, Qu’est-ce qu’apprendre ? Paris, PUF, 1983.

Rey Bernard, Que leur restera-t-il quand ils auront tout oublié? in Pour une culture commune, Hachette éducation, Paris, 2000.

Rorty, Richard, Objectivisme, relativisme et vérité, Paris, PUF, 1994.

Snyders, Georges, De la culture, des chefs-d'œuvre et des hommes, à l'école, Vigneux, Matrice, 2002.

Steiner, George, Réelles présences, les arts du sens, Folio-Essais, 1991.

Taylor, Charles, Le malaise de la modernité, Paris, CERF, 1994.

Touraine Alain, Critique de la modernité, Paris, Seuil, 1992.

Touraine Alain, Pourrons-nous vivre ensemble? Egaux et différents, Paris, Fayard, 1997.

Vattimo, Giani, La fin de la modernité, Nihilisme et herméneutique dans la culture post-moderne, Paris, Seuil, 1987.

الفصل السادس

الاتجاهات المختلفة في فلسفة التربية

Johan S. Brubacher; Modern Philosophies of Education, Fourth Edition, Foundations of Education (N. Y. Mac Graw Hill, W. t) Chapter Sixteen

ترجمة

أ.د / عصام الدين هلال

كلية التربية ، كفر الشيخ

مراجعة

أ.د/ عبد الفتاح تركي

كلية التربية ، جامعة طنطا

الاتجاهات المختلفة في فلسفة التربية

مقدمة:

رغم قدم هذا الكتاب ، فموضوعه وإن انتمى إلى تاريخ فلسفة التربية ، إلا أنه يحتفظ بأهميته لدارس فلسفة التربية نظرا للثقل الذي يحظى به باعتباره فكرا أصيلا وجادا . وإذا كانت لبروبيكر مكانته التي لا تبارى في هذا المجال فإن الجدير بالذكر هنا هو مراجع هذا المعرَب . والحديث هنا ضروري لأنه الآن عند ربه الكريم . وهو بحق طه حسين التربية في مصر . فقد بصره في حرب 1967 وعانى ما عانى حتى أعيد تأهيله جسميا ونفسيا وبسرعة فائقة استقام في موقعه وسافر إلى فرنسا حتى حصل على الدكتوراه في فلسفة التربية ، وعاد إلى العمل بالكلية مقاتلا ومحاربا في سبيل الحرية والحقيقة . صاحب لغة عذبة ورقيقة لا تبارى ، وله مؤلفات عديدة أهمها كتابه الصادر عن مكتبة الأنجلو المصرية عام 2003 بعنوان "فلسفة التربية ، مؤتلف علمي نقدي " وقد استعرضت بعضا من فكره في كتابي "التربية والطريق الثالث ، دراسة في الفكر التربوي وفقا للمنهج الجدلي الواقعي " ويستحق فكره دراسة عميقة تتناسب ومكانته في حقل فلسفة التربية .

نستعرض الفلسفة بشكل منظم حتى يمكن إلقاء الضوء على المشكلات النوعية التي ظهرت خلال دراسة وممارسة التربية ، خدمت كل مشكلة وكأنها نواة تنظيم للنظريات المختلفة أو الفلسفات التي سيستند إليها حل هذه المشكلة . لم تجر محاولة للمحافظة على الاستمرارية في الخطاب من خلال استخدام مصطلحات فلسفات معينة خاصة بالتربية . حان الوقت الآن لتجميع الأجزاء المتشابهة لهذه الفلسفات التربوية المتعددة والمختلفة في أنساقها الفكرية الخاصة في أغلب الأحيان. وفي ضوء الاتساق الكلي نجد أن قوة أي موقف فردي يمكن أن تؤكد إذا تناقض أحد المواقف مع الأخرى في بنية النسق ، عندئذ سيكون لأحدها الدفاع في مواجهة الضعف أينما كان . ولكن البحث عن هذه الحالة الواسعة من الفهم يمثل ما تستهدفه الفلسفة . سوف يفشل الفرد ، بشكل حقيقي ، في أن يكون مخلصا لروح الفلسفة إذا لم يبذل الجهد لاختزال قناعاته المتعددة إلى نمط مفرد وشامل ومتسق من الفكر .

يتم تسجيل عدد من الحالات النسقية التي يكون بعضها أكثر تقدما من الأخريات ، يوجد تداخل متوقع وليس بسيطا بسبب وجود العديد من ظلال للرأي. حيث يضع هذا التداخل مشكلة ذات مغزى في التصنيف الذي تم في الفصول السابقة من هذا الكتاب ، حيث تم استعراض الأوضاع الفلسفية للتربية باختصار تحت صنفين ، التقدمي ، والمحافظ . فإذا كان تأكيدنا منصبا على مقولات تربوية

فإننا نجد أن هذا التصنيف البسيط والعام كان كافيا بشكل مناسب . لكن الآن عندما تحول تأكيدنا نحو المقولات الفلسفية وهي كثيرة ومتنوعة ، أصبح هذا التصنيف الثنائي غير كاف على المدى البعيد ، وأكثر من ذلك نجد أن الأنساق الكاملة للفلسفة التربوية نادرا ما تكون تقدمية أو محافظة بشكل كلي .

الفلسفة الطبيعية البرجماتية:

حتى ظهور " التربية التقدمية " في أوائل القرن العشرين كانت الفلسفة التربوية تحتضر بدرجة أو بأخرى ، ثم حدثت التجديدات عن طريق التربية التقدمية . كيفما كان الحال ، قامت معارضة قوية في مواجهة الحكمة العقائدية الموروثة من القرن التاسع عشر بأن المربين مجبرون على اللجوء إلى الفلسفة من أجل أن يتخذوا أحد موقفين ؛ إما الارتباط بالتربية التقدمية أو البقاء مع التقليديين والأصوليين . منذ أن استحوذت التربية التقدمية على الاهتمام الحالي والشامل بفلسفة التربية ، قد نبدأ جيدا ملخصاتنا النسقية من خلال تلخيص أساسنا المنطقي Rationale .

يقع مفتاح فلسفة التربية التقدمية في صفة التقدمية ، والتقدم طبيعي ، فهو يتضمن التغير ، والتغير يتضمن الجدةNovelty ، والجدة تصنع الاستحقاق لأن نكون حقيقيين غير زائفين أكثر من إظهار Revelation واقع كامل وسابق . سواء تغيرت الأشياء في نفس الوقت أم بنفس المعدل Rate [i] ،

فالجدة تتجاوز ما هو مألوف . حقيقة ، يمثل العالم الذي يواجه التلميذ خليطا من هاتين الخاصيتين . ليس من المستغرب مع هذه الميتافيزيقيا . أن نرى التربية التقدمية تؤكد على اتجاه العقل في حل المشكلات ، أو أنها سوف تحاول إنماء المبادرة والثقة بالنفس لدى أنصارها . إن التحدي أمام العقل يدعو إلى استخدام ما هو مألوف كوسائل لاكتشاف الجديد ووضعه تحت التحكم من أجل مواجهة مواقف المستقبل الجديدة.

تمثل الفروق الفردية إحدى القنوات الرئيسية التي ينمو من خلالها التطور الصاعد ، وعلى أساس من هذا النوع يحدث التوالد البيولوجي والاجتماعي على الدوام مع قيام التنوع . كل تنوع في شتى الأجناس لا يؤدي بالضرورة إلى جديد . من ناحية أخرى ، لا يعبر تصنيف الأجناس لنوع ما عن خصائص متفردة مميزة للأجناس . وهذه الأجناس تظل فرديتها بشكل لا يقارن أمرا مهما ، فبدونه ، لن يكون هناك أي تقدم يذكر . وبالتالي فإن الضغط الحادث بواسطة التربية التقدمية على تنمية الفروق الفردية بين الطلاب يمكن أن يفهم بسهولة . إن تنميتها لا غنى عنها لتحقيق الذات ، لكن يعتبر هذا الضغط ذا قيمة لا تقدر بثمن باعتباره مصدرا للتقدم الاجتماعي .

لكن السؤال الذي يبرز أمامنا ، كيف يعرف الفرد ؟ ، ومتى يقود التغير التنوع الفردي نحو التقدم ؟ . التقدم هو ، بعد كل شيء ، كلمة قيمية . وفق النظرة البرجماتية نجد أن القيم أدوات . إنها تقاس بكفاءتها في تحقيق الأهداف .

ويحدث التقدم عندما تتحقق هذه الأهداف . لكن ، بطبيعة الحال ، سوف يظل العقل الباحث في حاجة إلى معرفة ما إذا كانت هذه الغايات نبيلةWorthy ، وجيدة ، فالفيلسوف البرجماتي يمكن أن يجيب عن هذا السؤال من خلال توجيه سؤال آخر أيضا ؛ لماذا تكون هذه الغايات جيدة ؟ بكلمات أخرى ، تقدر قيمة أي غايات معينة أداتيا في مواجهة غايات أخرى . وعملية المقارنة هذه تجعل العمل الذي تقدم عليه بلا أهداف ولكن يعوض ذلك رغبة الفرد في إتمام العمل نتيجة لتقديره بأن الموقف الذي يوجد فيه لا يقدر بثمن . وفي ضوء هذا الموقف يمكن الحكم بقيمة ما يأتيه الفرد من عمل . وفي هذه الحالة يكون معيار التقدم ذا خصوصية ، وهذا المعيار ليس له صيغة محددة للتقدم لأن العمل يتم دون أن تقوده أهداف نهائية أو ثابتة . حقيقة ، ما الذي يستطيعه المرء في عالم يرى فيه جدة متعاظمة ودائمة ؟

ولهذا نرى لماذا يعطي المربي التقدمي انتباها كبيرا لاهتمامات التلاميذ ؟ . إنها ، بعد كل شيء ، قلب Core نظرية القيمة التربوية . إنها ـ أي الاهتمامات ـ تقود المرء إلى اختيار مواد المنهج ، وتعتبر الدينامو المفرد الأفضل الذي يخلق فيهم الدافعية . بطبيعة الحال ، الخطر المصاحب لهذه النظرية يكمن في أن الاهتمام ، مثل التقدم ، سوف يحظى بتطبيق أو دوام محدود . إن اهتمام الأطفال ، للوهلة الأولى ، قد يكون سيئا Notorious بسبب تذبذبهم ، وافتقادهم لقيادة مدعمة وذات ديمومةSustained .

إن الخطأ ، كيفما كان الأمر ، ليس مهلكا Fatal ومع ذلك لا بد أن نحذر منه . ومن الضروري الوعي بأن بعض الاهتمامات التي تظهر قد تكون عابرة وبعضها قد يدوم لبعض الوقت وقد تستحوذ على الانتباه لمدة أطول ، ولا يشعر البرجماتي بوجود تناقض في موقفه الذي يحتفظ فيه باهتمامات تستمر طويلا فاللحظة التي عندها يريد أن يحافظ على تكامله تتمثل في أن يكون البرجماتي قادرا على الالتزام بتلك القيم التي يضعها موضع التقييم ، وبالتالي فإن البرجماتي أو التقدمي سوف يحسبها بشكل من قصر النظر إذا لم يتعلم الصغار الجلد و المثابرة ، إن الفضيلة المميزة التي يعتز بها البرجماتي تتمثل في أن يلتزم الطفل بالقيم التي يراها بنفسه ، ويقبلها بقصدية كما لو كانت قيمه الخاصة .

لا تعطي النظرية التقدمية أو البرجماتية للقيمة أهمية كبيرة لاهتمامات التلاميذ فحسب ، وإنما تضفي دلالة على مختلف أوجه الأهداف التربوية . وما يمكن استنتاجه ، في أغلب الأحيان ، هو حقيقة أن التقدمي لا يحظى بأهداف ثابتة أو قيم ثابتة مقدما . ومهما كانت الأهداف التربوية صادقة وعظيمةفي الماضي ، فلا يمكن فرضها على المستقبل . في عالم يتسم بعدم الاستقرار Precarious

كما أنه غير قابل للتوقع ، بفعل اندماج الجديد والمألوف ، يجب أن يتم تناول الأهداف التربوية باعتبارها موضوعا للمراجعة كلما تقدمنا نحو المستقبل ، أمكن أن يكون للتربية أي هدف عام ، يمكن أن تأخذ المراجعات مكانها على ضوئه ، فهو ارتباطها بنمو التلاميذ ، لكن النمو نفسه ليست له نهاية . بكلمات أخرى ، التربية هي غاية البرجماتية ، والبرجماتية لا تكون تقدمية لأنها تصنع تقدما كبيرا نحو تحقيق هدف بعينه ، ولكن لأنها تنمو في اتجاه يكشف عن المستقبل الجديد الواعد .

مما سبق يمكن أن يتضح حتى الآن أن الغايات التربوية لا تحدد للتربية التقدمية نهاية الطريق ، وإنما هي علامات هادية تدل على الطريق الذي تسلكه هذه التربية . وبهذا الفهم تستخدم الغايات تجريبيا ، والطريق الحقيقي للتربيةهو ألا يكون هناك طريق ، ويعني هذا أن يصبح حقيقة خلال التجريب .وعلى هذا فإن الحقيقة من وجهة نظر البرجماتي لا تفهم إلا ديناميكيا أي تجريبيا ، التحقق verification ليس مجازيا figuratively وإنما يكون الطريق حقيقة سليمة حينما تيسر للتربية إبداعا وخلقا . ذلك لا يعني بأي حال من الأحوال أن التلميذ أو المدرس يصنعان أو يخلقان واقعا خارجيا . بينما يقبل الفيلسوف البرجماتي وجود عالم خارجي موضوعي ، إلا أنه يتعامل معه بهدف التعرف على ما يرتبط به من عواقب . هذه العواقب بقدر ما In so far تؤيد حقيقة متوقعة ، تصبح هي الحق أو الصدق .

تتضمن النظرية البرجماتية في الحق دورا متميزا جدا من أجل الذكاء في النظام العالمي ، يجب أن يتم التفكير فيها كأداة أو وسيلة للتحقق في بيئة متغيرة وغير مستقرة . يحقق الذكاء تواؤمات مشبعة تجعل المرء قادرا على استخدام القديم والمألوف كأداة لإخضاع Subjugating الجديد والمحتمل ، إنها الوسائل الرئيسة للبقاء . ذلك تطورها البيولوجي ومغزاه الإبستمولوجي . أيضا ، هذه الخلفية البرجماتية تلقي الضوء على الطريق التجريبي لكل من التعلم والتدريس . عندما يدخل التلميذ والمعلم مشروعا لا توجد غايات متصورة بشكل مسبق ، عندها يبرز أو ينتشر، أو يتبدى التحدي المشترك في أن نفكر في طريقهم .

إن الشيء الحاسم في الطريق البرجماتي أو التجريبي للوصول إلى الحقيقة هو منهجيته ، كما أشير مسبقا يضع الكون غير المستقر المشكلة . بعد تحديد الصعوبة بشكل دقيق قدر الإمكان ، والبحث عن المصادر الملائمة من أجل حلها ، بوضع فرض ما ، بعد ذلك يؤثر هذا الفرض في المخيلة بشكل درامي ، ويوضع تحت الاختبار . تبدأ الأنشطة بشكل واضح في البيئة المتغيرة لرؤية ما إذا كانت العواقب سوف تلحق بما هو متوقع . إن أهمية منهج النشاط تتوسط الصحة هنا . إن الأنشطة ضرورية لجعل التربية تحاكي الحياة ، وجعل هذه الحياة تماثل الحق والصدق .

تمثل النظرية البرجماتية في المعرفة أمرا استراتيجيا في المفهوم التقدمي بالمنهج ، فالمعرفة عند المفكر البرجماتي هي ما يمكن ترجمته في عالم الفعل ، قبل أن تستخدم المعرفة فإنها تعتبر مجرد معلومات . تصبح المعلومات معرفة إذا ما تقرر بأنها مناسبة لحل مشكلة معينة ،إذا ما اختبر هذا الحكم وفق معيار من الخبرة . ومن هنا نفهم حرص المربي التقدمي على التمييز بين المنهج المعد سلفا ، والمنهج الذي يتعلمه الطفل بشكل حقيقي على مسرح الفعل . وهكذا فإن المعلم التقدمي لا يرى في المعرفة شيئا مسبق التجهيز يتعلمه الطفل ، وإنما تصاغ حينما ينجح المعلم والتلميذ في امتلاك الوسائل التي تمكنهما من تحقيق مشروعهما .

ولما كان الفيلسوف التقدمي ، يتعرف إلى الحقيقة والقيمة عبر خبرة معينة لبعض الأشخاص فلا ينبغي أن يدفعنا ذلك بالاعتقاد أنه يهمل خبرات الآخرين بشكل عام ، فهو يقدر الجانب الاجتماعي تقديرا كبيرا .

ومن المعروف أن المجتمع يمثل نمطا من الخبرة المشتركة . وتمثل المشاركة في المجتمع واحدة من الطرق شديدة الأهمية بالنسبة للتربية . إن الطريق الذي ينظم فيه المجتمع المشاركة يمثل بطبيعة الحال النقطة الحرجة . فالمشاركة تكون أكثر حرية وغير معوقة كلما اتسع نطاق الديمقراطية وبالتالي تتعاظم الفرص التربوية . وهنا ندرك الاعتماد الكبير على الديمقراطية في العملية التربوية .

كل ذلك يمثل أمرا برجماتيا من الدرجة الأولى ، لأن الحرية المتدفقة في السياق الاجتماعي تجعل الخبرة متاحة من أجل الحكم على ما هو صحيح وحسن في خبرة الفرد .

لذلك ليس من المستغرب أن المربي التقدمي يرتبط بالعملية الديمقراطية في علاقة دافئة ، وتيسر الديمقراطية لهذا المربي ،على المستوى العام ، تشجيع التلميذ على إنماء مواهبه المتفردة . ومما يدعو للسعادة ، أنه كلما نما الأفراد بشكل مختلف كلما زادت فرص المشاركة ،وبالتالي يتعاظم اعتمادهم المتبادل اجتماعيا. بالتالي تواجه التربية التقدمية وجود أي عوائق أمام تبادل وجهات النظر الثقافية المتنوعة ، مثل التفرقة العنصرية على أساس من الجنس والدين والفصل بين التعليم النظري والمهني ، يشارك المدرس التقدمي في الفصل الدراسي بشكل ديمقراطي مع الأطفال من خلال عدة قرارات تتعلق بالأهداف والمنهج والنظام قدر الإمكان . المشاركة المتوقعة بين التلميذ والمدرس يمكن أن تحدث أيضا بين المدرس وطاقم الإدارة والإشراف .

بطبيعة الحال ، كل هذه الوسائل تمثل مقياسا للحرية في المدرسة التقدمية . فالحرية تستمد أهميتها من أهمية الفردية نفسها ، سوف تعزز فعالياتها وفق ثراء الثقافة التي تنمو عبر المشاركة الديمقراطية . وأكثر من ذلك ، إن الحرية ليست فقط من أجل التلميذ ولكنها مهمة أيضا للمربي . إن التقدمية ، على وجه الخصوص ، تقدر حريته الأكاديمية

لأن المدرسة بغيرها ستكون ضعيفة بلا قوة تمكنها من أن تمثل أداة فعالة في التقدم الاجتماعي . وعن السؤال عما إذا كانت المدرسة قادرة على قيادة الطريق لبناء نظام اجتماعي جديد فإن التقدميين أنفسهم لن يوافقوا على ذلك ، يكفي القول بأن كفاءة المدرسة الديمقراطية في مواجهة التغير الاجتماعي تكمن في إصرارها على حدوث تدفق حر في السياق الاجتماعي . في هذا الطريق تكون قادرة على تحريك المصادر إلى حدها الأقصى على أي نقطة في جبهة التقدم الاجتماعي

لا تقف التقدمية البرجماتية عند تأكيد الحد الأقصى من الحرية لكل فرد ، وإنما تعمل على تسييد وجهة نظر تعددية المجتمع ، وذلك يعني أن الدولة في المجتمع هي واحدة من صيغ عديدة ومختلفة للتنظيمات الاجتماعية الذي تمدنا بالفرص التربوية في المجتمع. بمنع أي وكالة واحدة مثل الدولة أو الكنيسة من احتكار التربية، يؤكد المجتمع حرية الفرد لمساعدته في الاختيار من بين الأهداف التربوية ، إلى جانب طرائق التعلم والمقررات ، برغم إظهار التزام عميق بفكرة الحرية ، فالفيلسوف البرجماني التقدمي لا يفكر في أنه يناقض نفسه في الاستسلام لمشاركة أعظم بواسطة الدولة في المشروع التربوي . واكتفاء الدولة بتقديم بعض الخدمات مثل الانتقال الحر من وإلى المدرسة ، أو فحوصات طبية مجانية ، بالإضافة إلى الكتب والعروض فإن جموع الأجيال الشابة سوف يكونون أحرارا في صنع أغلب ما لديهم من قدرات .

هذا التوجه الاجتماعي يمثل في النهاية ملمحا خاصا للتربية الدينية والخلقية . التربية الخلقية تمثل التربية للسلوكيات السائدة في المجتمع ، ويحرص المعلم على أن يكون الطفل ذكيا في تقديره لهذه السلوكيات ، فالسلوكيات ، بكلمات أخرى ، تطبق بشكل تجريبي . والجزاء المترتب على هذه السلوكيات يعني أن تعتمد على نتائج أفعالهم وليس على الدين . التربية الدينية تعتمد على النتائج التي يلمسها الطفل ، وهكذا تكون شأنها شأن التربية العلمانية في أي مجال ، فهي الأخرى تقوم على المشاركة الجادة في مشروعات المجتمع المحلي . وإن كان لها ملمح متميز فهو أن تيسر للشباب أن يباشر أنشطته وفق المنظور الشامل للمصلحة الاجتماعية بقدر المستطاع .

مذهب إعادة البناء:

ارتبطت الفلسفة التربوية بالفلسفة البرجماتية وقد تم نقد الفلسفة البرجماتية بواسطة مجموعة من فلاسفة إعادة البناء الذين لم يصبروا على خطوات مشهد خصائص الإصلاح التربوي لمذهب التقدمية . ينظر فلاسفة إعادة البناء إلى التربية التقدمية باعتبارها أمرا مفيدا في المجتمع المستقر تماما الذي تحدث فيه التغيرات ، ولكن ألوان التكيف التي يحتاجونها للمحافظة على الثبات تمثل جهودا محدودة . إذا كان إتباع الحرية الأكاديمية والحرية المدنية يترك الفرد غير قادر على بناء قرار فيما يتعلق بالتكيفات البديلة ، أو على الأقل ، بدون التزام قوي لواحد منها ،

فلا توجد نتائج ضارة بشكل كبير . ومثل هذه الخبرة التي تعطل اتخاذ القرار هي أمر متوقع في مجتمع يعيش فترة من التحول . ولكن أولئك الذين يسمون أنفسهم بمفكري إعادة البناء لا يفكرون في أنهم يحيون خلال فترة من التحول الاجتماعي الهادئ. ولكنهم على العكس من ذلك ، فإنهم منشغلون بالنظر في الظروف الناجمة عن الحرب العالمية ، عن الصراع الدائر بين الشيوعية والرأسمالية وأيضا عن وقت السلم كما يفكرون في المغزى العسكري للانشطار النووي ويرون في ذلك كله أمورا قابلة للانفجار ، وحتى الثورة ، لن تكون التكيفات العرضية والجزئية كافية على الدوام . الأمر يتطلب إعادة بناء شاملة كان من الممكن أن تكون التربية التقدمية مناسبة للمبدأ الليبرالي " دعه يعمل دعه يمر " لكن حان الوقت الآن لأخذ خطوة جسورة تتجه بنا نحو دولة الرفاهية الجماعية .

لا يحقق الخطوة الجسورة الراديكالية لمفكري إعادة البناء إلا باتخاذ وجهة نظر ي وتوبية في التربية ، إنهم يؤيدون نقد وتوجيه الجهود التربوية المعاصرة من خلال وجهة نظر تدور حول تحويل التربية إلى تربية مثالية . ورغم أنهم يويوبيون ، فهم ليسوا غير واقعيين . من المتوقع أن يصنعوا يوتوبيتهم من أجل العمل وليس الانطواء عليها في برج عاجي لما كان الحال فيما مضى وليس أيضا للانعزال عن المستقبل .

يمثل مفهوم اليوتوبيا للتربية دعوة إلى أقصى قدر ممكن من تحقيق الذات في أكبر عدد ممكن من الجماهير ، ولأن الغالبية العظمى من الجماهير هي فئة العمال ـ المزارعين متقاضي الأجور (المأجورين) والمستخدمين من ذوي الرواتب ـ سوف تحظى التربية بتوجه نحو العمل من غير شك . ثمة تربية ممكنة في اقتصاد الوفرة ، وتحت حماية دولة الرفاه حيث يتقلص استغلال الإنسان ويتوفر الضبط الديمقراطي التام .

يسخر مفكر إعادة البناء كثيرا من الفلسفة البرجماتية من حيث الإستراتيجية والتكتيك اللازمين ليوتوبيتهم ، واليوتوبيا الخاصة بهذا المفكر البدائي مختلفة حيث تتطلب بعض التعديلات الفورية وبعض الاهتمامات . أهم توجه لمفكري إعادة البناء هو الاتجاه نحو المستقبل الذي يعطيه لهم المذهب اليوتوبي . فإذا كان الفيلسوف البرجماتي ينطلق من الحاضر نجد أن مفكري إعادة البناء ينطلقون من المستقبل ، على أية حال ، إن تعامل مفكر إعادة البناء مع المستقبل ، ليس مجرد خيال ، فالمستقبل عنده يمثل جانبا كبيرا من مذهب الوجود جزءا من وجوده وسمة أصيلة من الوجود ذاته . إذا فكرنا فيما سيكون عليه المستقبل ثم بدأنا مخطط الحاضر للاقتراب منه فإننا بهذا نجعل المستقبل قوة ملموسة توجه الحاضر .

من المحتمل بالتالي ملاحظة ما يمارسه مفكر إعادة البناء من جهد لتحقيق الهدف ، ليس فقط باعتباره خاصية في الطبيعة البشرية ، وإنما باعتباره محورا جوهريا في نظرية التعلم . من الواضح أن سلوك البحث عن الهدف هو فعل موجه نحو المستقبل . ومن ثم يكون من المناسب دعم فلسفة التربية اليوتوبية ، وبالإضافة إلى ذلك ، فالبحث عن الهدف يعتبره مفكر إعادة البناء على درجة عالية من الأهمية ، تعرف الأهداف أو القيم بشكل مباشر دون واسطة وهذه اللاعقلانية يعتبرها مفكر إعادة البناء قد أهملت كثيرا في نظرية المعرفة . بسبب هذا الحكم البديهي فإن الأهداف تكون مدركة حسيا Prehended أكثر من كونها مفهومة Top apprehended ، ووفقا لهذا التقدير ننظر إلى قدرات الإنسان باعتبارها من بين القوى الهائلة ومن ثم إذا كان الاتفاق الاجتماعي حول اليوتوبيا والوسائل المؤدية إليها يمكن أن يتحقق ، فإن الطاقات المولدة للقوة تكون دائما في المتناول حتى تحيل اليوتوبيا إلى وجود حقيقي .

ومثل هذا الاتفاق يوجد بالفعل في إيديولوجيا الجماهير وهي نسق المعتقدات والعادات والأهواء التي ترتبط بالسلوك . بالنسبة لمفكر إعادة البناء تمثل هذه الأيديولوجيا نوعا من العقل الجمعي ، وصيغا من البناء الاجتماعي ، فهي واحدة من السمات العامة للوجود التي يجب على فلسفة التربية أن تضعهافي اعتبارها . وحينما يشير مفكر إعادة البناء إلى العقل الجمعي ،

فإنه لا يعني بذلك أية هوية باطنه تختلف عن عقل الفرد . إنه يصف فحسب حقيقة أن الناس ستتذكر خبرتها المشتركة والعامة ، ينقدونها ويستخدمونها كمعايير لخبراتهم المستقبلية ، ولكن ثمة جماعات تظل مبقية على معاييرها الإيديولوجية . حقيقة ؛ الكفاح داخل الجماعة ، مع تقليص وتوسيع مدى الحرية ، يبدو أنه جانب من مبحث الوجود الخاص بفلسفة إعادة البناء كما هو الحال في البنية الاجتماعية نفسها . إمكانية تحقيق اليوتوبيا عبر التربية يمكن أن تكون فعالة فقط إذا ما كان هناك اتفاق اجتماعي على هذه اليوتوبيا . يصر مفكر إعادة البناء على أن هذا الاتفاق يجب أن يكون طوعيا ، فيجب أن تنتظر شهادة طوعية من الأفراد والجماعات بالموافقة على الأهداف التي تسعى إليها . بالتالي لا يعتقد مفكر إعادة البناء في أن المدرسة سوف تلقن الطلاب مبادئ يوتوبية ، ومع ذلك فإنه يعتقدفي إمكانية الدفاع عنها من قبل الطالب أو المدرس بل والدعاية لها طالما تمت الإحاطة بكل الأدلة المؤيدة والمعارضة لهذه اليوتوبيا .

المذهب الطبيعي الرومانسي:

فئة ليست بالقليلة من التقدميين لا تجد الدعم الفلسفي لمعتقداتها التربوية ؛

1) فلا يوجد هذا الأمر في الفلسفة البرجماتية كما نجده قائما في المذهب الطبيعي الرومانسي .

2) المعتقدات الرئيسية للتربية التقدمية تنبثق من التفكير ليس الخاص بجون ديوي وأتباعه ، ولكن الخاص بروسو ومشايعيه . يجعل برجماتي مثل ديوي المعتقدات التقدمية الرئيسة الخاصة بالاهتمام والحرية في نظرية الديمقراطية. يمثل مقوما أساسيا في برنامج النشاط الذي يتضمن هذه المعتقدات بشكل أساسي منهجا لاختبار الحقيقة . على جانب آخر يضع تابعو روسو الرومانسيون معتقدات التربية التقدمية بشكل أساسي في نظرية خاصة بالطبيعة [4]الإنسانية .

3) ولما كان الطفل نشطا تطبيقيا فإن الاهتمام والحرية تصبحان أداتيه الرئيسيتين للتعبير عن الذات .

4) ولما كان الفيلسوف الطبيعي يكن توقيرا كبيرا للطبيعة . كما يشهد على ذلك فرض روسو الشهير بأن الطفل خير بطبعه وليس فاسدا كما كان معاصروه يعتقدون .

5) إن مضمون ذلك الآن هو الطبيعة البشرية تنمو وتطور وفقا لقوانين ثابتة تماثل تلك القوانين التي تحكم حركة الأجرام السماوية في مداراتها .

6) وهنا يصبح واجب المدرسين أن يتعلموا هذه القوانين ، فذلك هو واجبهم الأساسي ، ومعرفتهم بهذه القوانين هي من أجل التنبؤ بها وليس التدخلفي حركتها . وينبثق من هذا الأساس الحركة القائمة على الدراسة الشمولية للطفل ، وهكذا تصبح طبيعة الطفل هي المعيار .

من هذه المقدمات يخلص المفكر في المذهب الطبيعي الرومانسي إلى النتيجة التي مفادها ما هو موجود ، يكون صحيحا ؛

إن ما يحاول الطفل أن يفعله يجب أن يرتبط بدافع أساس ، دافع يريد أن يتحقق بداخله بما يفوق احتمالية تجنبه

يجب أن يكون المرء حذرا ولا يقاوم هذه الدوافع الفطرية إلى أقصى حد.

والأخذ بهذا الحذر يلزم المربي بأن يرجع إلى " فرويد " أكثر مما يرجع لروسو في دعم المذهب الطبيعي الرومانسي .

في البيت وفي المدرسة يتحلى هذا المربي بقدر كبير من التسامح Permissiveness فتجنب ومعالجة الاضطرابات العصبية المتولدة من عمليات الإحباط والكبت الناتج عن الأعراف الاجتماعية .

وأكثر من ذلك ، إذا أراد أن يغير قائمة من الأهداف الخاصة بالمدرسة فسيقوم بالاستعانة المباشرة بعلم نفس الطفل ويمكن لهذا المربي أن يصمم كتالوجا بحاجات الطفل مبنيا على تقدير للغرائز التي تبحث عن إشباع حاجات الطفل وبذلك تصبح حاجات الطفل الأهداف التي ينبغي أن تحاول التربية أن تعلنها وتشبعها .

المفكر الطبيعي الرومانسي لا يمتلك فحسب نظرة للطبيعة كما تبدو في حاجات الطفل عامة ، ولكنه أيضا يحظى نظرة عالية متخصصة للطبيعة كما تبدو في حاجات الطفل المتفردة ، إنه يوفر كلا من التفرد والمشترك للطبيعة البشرية ، وبالتالي يكون مستعدا لتنظيم البرنامج المدرسي حول الاهتمامات الفردية للطفل . إنه يعطي أولوية لما يفكر فيه الطفل الفرد ولما يشعر به ، وإلى ما يرغب فيه وما ويقدره . إذا بدا ذلك غير ملائم لمزاج الطفل الشخصي فإن ذلك يكون بسبب فشلنا في تقدير التنوع الغني للطبيعة.

النظرة العاطفية للمتفرد والذاتي تفسد Infect برجماتية بعض التقدميين ، من خلا تعريف الحقيقة بأنه ما يؤدي أي ما يجري على أرض العمل . فهم مثلا يبدؤون في تعريف " الأعمال " من خلال تعريف ما يشرعون في تنفيذه ، ما يسعى المدرسون أن يكون حقيقيا ، يعتمد في جانب منه على الأهداف أو القيم التي يبدؤن بها ، ذلك يعني وجود خاصية معينة مرغوبة للحقيقة ، فإذا أثبت ما يعتقدون فيه فاعليته فإنهم يميلون لاعتبار هذا الاعتقاد حقيقة واقعية .

وفي ضوء ما سبق يصبح من السهل أن نفهم لماذا يجب أن يكون التعلم في المدرسة التقدمية تعلما هادفا ، لماذا في طريقة التدريس بالمشروع يجب أن يكون لدى الطفل هدف واضح أو مثير داخلي يدعم الهدف ويقود عملية التعلم وينشط الدافعية .

يعطي المفكر الطبيعي الرومانسي الجديد العملية الاجتماعية مكانة أكبر في تربية الطفل أكثر مما أقر بها روسو ، لكن رغم ما يحتله الدور الاجتماعي للعملية التربوية فإن هذه العملية ستظل معتمدة أساسا على المتعلم ومن هذا السياق . تصبح المحرمات الاجتماعية في بعض الأحيان مرفوضة باعتبارها أموراغير طبيعية . إن الحالة الطبيعية المفترضة للإنسان هي الحرية ، بينما يكون النظام والتحكم في الذات أهدافا جديرة بالاعتبار ، ولكنها أمور عرضية بالنسبة للفضائل الأكثر إيجابية في برنامج المدرسة والذي يؤكد على أهمية التعبير عن الذات .

والتأكيد على حرية الطفل وفق هذه النظرية ، يعني ضمنيا للآباء والمعلمين ألا يتدخلوا في النمو الطبيعي للأجيال التي تتفتح للحياة تمسكا بمبدأ " دعه يعمل دعه يمر " والذي أصبح يطبق على نطاق اجتماعي واسع . ولقد سرت النظرية الطبيعية المناداة مرارا وتكرارا برفع يد الدولة عن التعليم . وترتكز هذه المناداة على حقيقة أن الناس سيجادلون بحكم طبائعهم وحاجاتهم إلى التعليم ، إلى إنشاء المدارس بدلا من انتظار التدخل الحكومي في هذا الشأن .

فإذا لم يحدث ذلك من كافة الناس فسوف يغادر محبو الخير إلى ذلك . وهكذا فإن تدخل الحكومة وفق هذا المنطق لتدارك ما يمكن أن يقع من ظلم على أي طفل من الأطفال . فتحرص الفلسفة الطبيعية على أن توفر للأقوياء وذوي القدرة فرصة تحقيق ذواتهم وهذا الحرص الذي يتضمن افتئاتا على حقوق الضعفاء يعبر عن نوع من العدالة الطبيعية . وعن تطبيق اجتماعي لمبدأ الانتخاب الطبيعي والكفاح من أجل البقاء للأصلح .

وإذا كانت البرجماتية والطبيعية الرومانسية تستندان إلى مبدأ المعاصرة أو التزين . فإن هذا المبدأ يظهر بشكل قوي في الثانية عنه في الأولى . في عالم يتطور بشكل جديد ، يستطيع المرء بصعوبة أن يبعد عينيه عن النقطة التي عندها تصبح الأمور الطارئة الجديدة داخل نطاق البصر والرؤية . تلك النقطة بطبيعة الحال ، تمثل الحاضر الذي يتحرك بشكل دائم ، إذا حول بصره بعيدا إلى الماضيأو المستقبل فإن زحمة الأحداث قد تكفه عن العمل . وهكذا فمن غير المثير للعجب أن نرى التقدمية تؤيد أن تكون التربية هي الحياة الآن أكثر من الإعداد للحياة في الكبر أو الحياة لوقت محتمل في المستقبل . إذا عاش الطفل حياة جيدة في الحاضر ، فإنه سوف يكون معدا إعدادا طيبا لما يتطلبه المستقبل .

الفلسفة الوجودية :

إن التركيز على الفرد وتعزيز مكانته يعد السمة الرئيسة في الفلسفتين الطبيعية البرجماتية والطبيعة الرومانسية ، وهو سمة أيضا في الفلسفة الوجودية ، بينما يمثل التفاؤل سمة كل من الفلسفتين البرجماتية والرومانسية ، فإن الوجودية؛ إذا لم تكن متشائمة ، فهي على الأقل نداء ، يتسم بالاعتدال ، وكماهو واضح فإن الاهتمام المطلق والجوهري للفلاسفة الوجوديين اكتشاف لمغزى الوجود . إنهم بالفعل لا ينفردون بهذا الاهتمام ، حيث يشاركهم في ذلك الفلاسفة المثاليون الكلاسيكيون وهؤلاء يهتمون بالمطلق ويعتقدون أن هذا المطلق يهتم بهم أيضا . وعلى النقيض من ذلك فإن الوجوديين ، ليسوا متأكدين من هذا الاهتمام المتبادل ، وعلى ذلك يرون في موقف الإنسان موقفا يتسم بالوحدة والقلق . ومن هنا فإن الإنسان يواجه المستقبل حتميا والموت ، وهو غير متأكد من معنى وجوده ومصيره ، ومن ثم تنتابه مشاعر من القلق الدائم وأخوف ما يخافه ربما إنهاء وجوده نفسه ، ويجد الفلاسفة المثاليون ملجأ من هذا الخوف . وعلى العكس من ذلك حينما يبحثون عن جوهر الوجود في المبادئ العقلية للميتافيزيقا . على العكس من ذلك يجد الوجوديون جوهر الوجود في أشكال القلق والتوتر والتناقضات التي تحكم وحدتهم وقلقهم .

يتمثل مركز فهم الفلسفة الوجودية في الفكرة الشاملة Notion التي تقرر بأن الوجود يسبق الماهية (الجوهر) ، أي أن الإنسان يوجد أولا وبعد ذلك فقط يعرف ويتصور نفسه ، وهذا التسلسل يعتمد على نظرية في المعرفة الوجودية . إن المدخل الاعتقادي للمعرفة يسمح بعض الفصل بين الباحث عن المعرفة والمعرفة ذاتها بينما يرفض الوجوديون هذا الفصل . من هذا المنظور فإن المعرفة لا تدور حول الوجود ، إنها الوجود نفسه . حقيقة ، ويعرف المرء بشكل ذاتي فقط ما يعبر عن فرديته ، والمرء لا يكون ليس ما يكون عليه في الوقت الحالي بل هو في تحول دائم ، يجعله مطالب باتخاذ قرارات عديدة في كل لحظة . وهو حينما يصل بحدسه إلى المعرفة ، يصل بالتبعية إلى القيم المرتبطة بها . والوصول إلى هذه القيم قد يتطلب قليلا من المعايير أولا يتطلب على الإطلاق ، معايير تؤشر إلى جوهر التقدم . ومع هذا فما هو جدير بالملاحظة Noteworthy أنه بينما يكون المفكر الوجودي حرا تماما في اختيار قيمه ، فإنه يظل مع ذلك مسؤلا عن تبعات هذا الاختيار . وفي النهاية تتحدد هوية المتعلم في التزاماته فما يختاره يحدد ما يصير إليه .

منذ أن اعتبرت المدارس التقليدية الماهية سابقة للوجود ـ المفهوم والنظرية سابقة على الخبرة ، فإن هذه المدارس تبدو مجردة وغير واقعية بالنسبة للأطفال . أما الاتجاه الوجودي فيجب أن يكون على العكس تماما ، فبدلا من سرد Retailing Vicarious خبرة بديلة أو معممة .

إنها تصر بإلحاح على الخبرة باعتبارها مصدرا للمعرفة .إنها تؤكد على الاستجابات المباشرة والتلقائية للطفل . وفي هذا السياق تعطى الأولوية لشخصية الطفل المتفردة ، وببساطة ؛ فإن الطفل لابد أن يصنع الشيء الخاص به . ومن ثم فإن المدرسة التي تحاول أن تستولي على "لحظة الحقيقة " الداخلية للطفل نفسه سوف تعطي بوضوح الحيوية للدافعية والموثوقية للمنهج الذي سوف يكون ، على أقل تقدير ، متجددا . وحتى الآن ؛ وبينما يبدو الأمر جذابا إلا أنه صعب . يقول البعض إنه من المستحيل على المدرسة أن تقوم بذلك ، ومن ثم بهمة ، وذلك بسبب كون التفاعلات الخاصة بكل من التلميذ والمعلم متفردة وغير قابلة للوصف الدقيق . إن المعلم والتلميذ ليس لديهما النوافذ المفتوحة لاستقبال خبرة بعضهما البعض . وإذا كان الأمر كذلك فإن التفاعل والاتصال ، وهما جوهر العملية التربوية يكونا محفوفين بالمخاطر .

ومن الملفت للنظر أن الفلسفة الوجودية وجدت شعبيتها الكبرى بين التلاميذ أكثر من المعلمين ، ولعلنا نجد بعض العناصر المشاغبة من الأجيال الشابة، خاصة في المرحلة الجامعية ، أحيانا تبرر سلوكها الخاطئ وفقا للمبادئ الوجودية ، وهذه العناصر تنتمي إما إلى النشطاء وإما إلى الهيبيز .

ويعتمد النشطاء الوجود اختيارا واتخاذا لموقف ، وخاصة المواقف المعارضة ، لأنها تشحذ الوعي والشخصية باعتبارها وجودا . والكلية أيضا في رأي الطلاب يجب أن تتحول إلى عنصر نشط في المجتمع من خلال تعزيز روح الاكتشاف لدي الطلاب وأخذ مواقف معارضة من قضايا اليوم الأخلاقية والسياسية . وهؤلاء الناشطون ينكرون الفكرة التقليدية التي مفادها أن الدور الأساسي للكلية هو الدور العقلي (المهتم بالجوهر) وبفضل ما ترتكز عليه النظرية الوجودية من معارف وقيم متاحة وفورية ، يتمسك النشطاء بما يتخذونه من قرارات حول الأحداث الجارية . ولا يقبلون أي مساومة حولها ويتعصب النشطاء إلى وجهة نظرهم الخاصة ، بما يجعل من غير المثير للدهشة شعورهم بالوحدة ، والفجوة بين الأجيال ومعارضتهم " للعالم أحادي الوجهة " والمؤسسات المرتبطة به ، كما يأتي انخراط النشطاء في الوجودية إلى حقيقة كونها تشكل قاعدة ينطلقون منها ليمارسوا حريتهم في إدارة أمورهم الخاصة . ولكي يلفظوا المذهب التقليدي القائل بأن المدرسة والكلية هي على طرفي نقيض معهم . وارتباط الوجودية بالحرية ،

يحتم على كثير من الطلاب أن يمارسونها وإلا انتابهم اليأس . وعانوا من أزمة هوية ، تتحول إلى اغتراب أحيانا .

في صيغة أخرى ؛ تظهر الفلسفة الوجودية على أنها فلسفة لا عقلانية تروج لمبدأ اللذة المرتبطة بالحاضر . إن مطلب الهيبيز في هذه العقيدة يتمثل في أن يخبروا الأشياء الآن لتحقيق إشباعات فورية بعيدا عن الكبت أو الإرجاء . وهنا تعرف الذات ليس بالفعل والمقاومة ولكن بقابليتها للاستقبال والوعي . إن الطريق لجعل الوجود أكثر حيوية لا يتطلب فقط أن تكون نشطا تحاول توجيه الأحداث الجارية، ولكن يتطلب إعادة تعريف الذات باعتبارها مدركة لما حولها كما يتطلب الأمر تعميق استجابة الذات للعواطف ، والدوافع ، والخيال . في هذا السياق ؛ تصبح المخدرات ، في أغلب الأحيان طريقا مختصرا للطالب حتى يستفيد من وجوده لآخر قطرة كوسيلة للتناغم مع هذا الوجود أو لمقاومته ، أو الهروب منه .

تضيف روح الفلسفة الوجودية بعدا جديدا في النظرة إلى التربية الدينية ، إنها تبدأ من الحقيقة الواضحة ، التي غالبا ما تظل بعيدة عن النظر ، وهي أن كل شخص يعيش الآن ، شابا كان أو مسنا ، سوف يموت ، ويتوقف عن الوجود . هل يمكن لشخص أن يعتبر نفسه قد خضع لتربية جيدة إذا لم يعد نفسه بإتقان لبلوغ نهايته المحتومة ؟ إن هذا الأمر من الجدية بمكان لدرجة أنه لا يمكن تركه للكنيسة. ليس كل الناس مرتبطين بالكنيسة ولكن كل الناس مرتبطين بالموت ،

وبالتالي فبالنسبة للفيلسوف الوجودي يعتبر كل من الدين والتربية نوعا من الاهتمام العام ، بعض الوجوديين يوجهون هذا الاهتمام إلى الله . كيفما كان الحال فإن وجوده لا يكون سهل المنال فقد يتمثل جوهره في العقل الإنساني ، وقد يرى البعض الآخر في عقيدة " موت الإله " واحدا من نتائج الوجودية ، وبهذه النظرة الأخيرة تصبح التربية الدينية نوعا من الإلحاد المسيحي . رغم أن هذا النوع من التربية الدينية يخلص الطفل من خوفه التقليدي من الله . وإنها تظل عاجزة عن إنقاذه من شعور الوحدة والعزلة المتولد من عيشه وحيدا في مجتمع علماني ، وأشكال القلق الناجمة عن الانخراط في الدين العلماني تؤكد على دنيوية هذا الدين ومدى أصالته .

الفلسفة المثالية :

تظل الفلسفة المثالية ممثلا للأصولية أو المذهب التقليدي . تشتق روح هذه النظرة التربوية من " المذهب الأصولي " وسط فوضى التغير والتنوع ، يعتقد الفيلسوف الأصولي في وجود بعض الأسس في نطاق التربية التي تكون ثابتة تقريبا، ومن ثم يصر هذا الفيلسوف على أن المذهب الأصولي له دعاماته الفلسفية وهو واحد من المبادئ التي تكونت منها الفلسفة المثالية .

بالمقارنة مع التجديدات التربوية الحادثة في القرن التاسع عشر كانت الفلسفة المثالية غير راغبة في الاعتراف بنتاج القرن العشرين ، ألا وهي الفلسفة البرجماتية حيث تعتمد الفلسفة المثالية على نظرة عالية للفردية والحرية في التربية كما أن برنامج نشاطها يقوم على التطوعية والنمو . حتى الآن وبرغم وجود مسحة من مذهب الرومانسية ثمة مقياس للمطلقيةAbsolutism في الفلسفة المثالية التربوية الذي يجعلها متمشية بشكل كبير مع مذهب الفلاسفة الأصوليين .

يبدو هذا التصنيف ، بشكل واضح ، مبررا طالما كان النمط المثالي لفلسفة التربية الحديثة هو النموذج الأفلاطوني . هنا تحظى الأفكار بمغزى نهائي وكوني. لكن الأفكار هنا تعني أكثر من مجرد وصف حالات عقلية . فالأفكار هي جوهر المثل الأصلية التي تعطي الشكل أو الصورة للكون . إنها تمثل القالب غير المادي التي تصب فيها جميع الأمور ، وأكثر من ذلك فهي تمثل المثل والمعايير التي يمكنأن نحكم بها على الأشياء ذات المعنى فبينما تعرف المادة عبر الحواس فإن الأفكار المرتبطة بها أو مبادئها تدرك بواسطة العقل. لكن الأكثر أهمية بالنسبة لفلسفة التربية الخاصة بالمذهب الأصولي حقيقة مفادها أن هذه الأفكار أو الصيغ أبدية لا تتغير . إن موضوعات الإحساس ، من ناحية أخرى ، تظهر على أنها حالة مستمرة من التغير والتدفق بالأفكار والفهم فإنها لا تصبح ، إنها ببساطة تكون .

إذا كانت الأفكار تحكم العالم الذي يعيش فيه الأطفال في صيغة ثابتة ونهائية ، فإنها تصبح الأصول الخاصة بتربيتهم . وهي هنا تصبح ظهيرا للمنهج . إنها تصبح جزءا ضروريا من برنامج المدرسة . هذا لا يعني أن تربية الحواس ، وعلى وجه الخصوص التربية البدنية والمهنية ، تكون مهملة ، ولكن في أي تراتب هرمي Hierarchy للقيم التربوية لن تكون هناك دهشة إذا احتل أي مجال للدراسة مكانة ضعيفة . إن الدراسات العقلية الصورية ومناهجها سوف تكونفي مكانة عالية من الترتيب .

بالإضافة إلى هذا ، هناك العديد من الأصول المرجعية لفلسفة التربية الأصولية المثالية . إنها تتحيز لفلسفة أرسطو في إعلانها أن الوجود بالفعلهو نتاج للوجود بالقوة . إن الفكرة أو المثال الذي ينمو العقل نحوه يجب أن يوجد بالقوة داخل الطفل قبل أن يبدأ في التعلم . والتعلم يحدد ملامح ما كان بدائيا وناقصا من قبل ، هذا التفسير يرتبط بنظرية الجشطلت في علم النفس .

لقد أحدثت المثالية الحديثة نقلة مختلفة بعض الشيء في الفلسفة التربوية ، فالمثالية في معناها الحديث تتعامل باعتبارها أوضاعا عقلية . في هذا المعنى يمكن أن نطلق على الفلسفة المثالية فلسفة (الأيديا ـ إزم Idea-ism)

فحرف ال (L) في الأيدياليزم أدخل في الاسم من أجل التناغم Euphony. وبتحليل دقيق للفلسفة، استنتج البعض أن معرفة الفرد لبيئته تمثل فكرته عنها . إن البيئةفي ذاتها In itself لا يمكن مطلقا أن تعرف بشكل مباشر ،

ولكن يمكن أن تعرف فقط من خلال الأفكار الوسيطة للإنسان العارف . إن الصيغة التي تأخذها معرفة المتعلم ، ترتبط بطريقته الإنسانية في فهمها . والمكان والزمان الذي يحدث فيه نشاط التعلم يوضح هذا المعنى بجلاء . أي الإثنين . المكان والزمان لهما وجود خارجي موضوعي خلف البيئة الإنسانية . رغم ذلك ؛ يمتلك الإنسان أفكارا واضحة عن المكان والزمان . والخلاصة هي أن هذه الأفكار أنتجها عقل المتعلم . وهذه الأفكار هي فئات مسبقة من التفكير .

وإذا كانت نظرية المعرفة هذه واضحة فإن بعض الفلاسفة المثاليين يخطون خطوة بإقرارهم أن الحقيقة (الواقع) نفسه يجب أن يكون (أيدي ـ إستك Idea-istic) .

ما طبيعة الحقيقة كفكرة تسعى نحو أن تكون ؟ سؤال تحاول الإجابة عنه العديد من الفلسفات المثالية . إن أكثر الفلسفات المثالية التربوية انتشارا هي الفلسفة المثالية المطلقة . وتبعا لهذه النظرة

فإن قلب الحقيقة يكون في الفكرأو العقل . العقل مطلق ؛ في الحقيقة إنه المطلق ، كونه مطلقا يعني أيضا كونه كلي عضوي واحد Monistic . فيه كل شيء متداخل الصلات ،

حيث يتم التوفيق بين كل المتناقضات . وبالإضافة إلى هذا فالسبب الذي يكمن خلف أي حدوث مفرد يتضمن كل الحقيقة . الكون ، عندئذ ، هو عملية فكرية عظيمة ، والمطلق هو تفكير الله ، وكل ما حدث وكل ما سوف يحدث هو نتيجة لمشيئة المطلق الذي يكون كاملا ، ومحققا لذاته . لا يجب أن ننسى الطبيعة فهي تمثل الوسط الذي يحقق فيه المطلق ذاته في صيغة خارجية . العقل الذي يملكه الإنسان تكوين طبيعة العقل المطلق . عقل الإنسان ، كيفما كان الأمر ، يمثل جانبا أو جزءا من الكل المطلق ، إنه لذلك متناه وناقص ، وبالتالي فإن موضوعيته تتمثل في الكفاح من أجل تحقيق ذاته حتى يصبح ما نريد أن يكون .

وإجمالا ، فلسفة الأصوليين في التربية مغلقة تماما داخل الإطار المرجعي ، بوضوح ؛ كل ما هو مطلق أصلي وأساسي . وهذا يضع نهاية للعملية التربوية . إنها عملية التحقيق المبالغ فيه للفكرة المطلقة . وهذا الإقرار المسبق للأهداف يحدد أيضا وظيفة وغرض الفلسفة التربوية . وتصبح قضيتها الرئيسة فهم الحقيقة المطلقة ، وجود المطلق يمثل الكل ووجود التربية هو الجزء من هذا الكل . ربما تكشف الدراسة هذا الجزء عن الأوجه الهامة للكل .

لا يمكن أن تعلم الفكرة المطلقة لأن المطلق غير متناه ، إذن كل إنجاز للمربي يكون له هدف أبعد . عند هذه النقطة لا تبدو الفلسفة المثالية للتربية فقط متمشية مع المذهب الأصولي ولكنها تصبح أيضا تقدمية بشكل كبير ، إنها تبدو لأول وهلة ثابتة ومرنة في ذات الوقت . ولكن تصبح أيضا تقدمية بشكل كبير ، إنها تبدو لأول وهلة ثابتة ومرنة في ذات الوقت . ولكن ثقل هذه الفلسفة يعتمد على قدم واحد وليس على قدمين ، فمطلقها غير متناه ، غير محدود ، بمعنى أنه كلي الشمول All-inclusive وهذا يعني أن العقل المطلق لا يتطلب نموا أكثر . إنه كامل ومحقق لذاته بشكل كامل . التنمية أو التعلم يكون فقط لعقل الطفل ، العقل الإنساني المتناهي . لذلك فهو سيصبح في الوقت المناسب ما سيصير إليه إلى الأبد . لا شيء يتطور من تلقاء نفسه ، في نهاية القول فإن المذهب الأصولي ينتشر ويسود أكثر من المذهب التقدمي Progressivism .

وحيث أن المطلق كلي يشمل ما هو كائن ، وما سيكون . فإن الحق والخير يجب أن يكونا كتابا مفتوحا أمام العقل المطلق ، وهذا الامتداد المثالي في الموقف الذي يتبناه الفيلسوف يزيد أكثر من الفجوة بين المذهب الأصولي والمذهب التقدمي . إنه يحدد نمطا مختلفا ومتميزا من زاوية العملية التربوية .

فهو يجعل من الحق والخير النماذج التي يجب أن يخضع لها تعلم الطفل . والحق والخير هما اللذان يربطان الفلسفة المثالية بما هو أصولي . التعلم ليس عملية خلق

ولكنه عملية تحقق للفكرة المطلقة لكل من الحق والخير . ففي المدرسة المثالية لا تصبح الأفكار حقيقية لمجرد أنها تسهم في إتمام المشاريع الخاصة بالطلاب ، وقيمتها داخلية وليست أداتية . وهذه الأفكار تمثل الحقيقة المطلقة ، ولهذا يمكن تعليمها لذاتها ، والحقيقة صحيحة لذاتها ، لذلك ؛ فالمنهج الدراسي الأصولي والذي يتكون من المعرفة التي تمثل الحقيقة الثابتة ، يمكن أن يصمم وتحدد أهدافه قبل أن يتم استخدامه .

إن الانسجام التام والمباشر في تعامل الطفل مع الحقيقة الموضوعية ، أمر ممكن لدي المفكر الأصولي المثالي ، بالنسبة لهذا الطفل ، يمكن اشتقاق الحقيقة من الاتساق المنطقي للأفكار المتعددة التي تتناول هذه الحقيقة ،

ومما سبق يمكن الاستدلال على دور العقل في العملية التربوية وفي التعامل مع العالم . فالعقل ليس منحة بيولوجية ولكنه شيء خام أولي يمثل جوهر الحقيقة نفسها ، والعالم هو فكرة المتعلم ، والتربية تمثل نوعا من بناء العالم يحاول فيه المتعلم بناء وجهة نظر داخلية لهذا العالم ، تقترب قدر الإمكان من حقيقته الموضوعية ، أي المطلق ، وبهما يحاول المتعلم أن يصوغ إيديولوجيا Weltanshauung أي رؤية للعالم باستخدام الكلمة الألمانية التي تعبر تماما وبدقة عن الفلسفة المثالية .

الفصل السابع

تربية القيم والأخلاق

CLIVE BECK BETTER SCHOOLS , A VALUE PERSPECTIVE
(NEW YORK , THE FALMER PRESS 1990)pp143-156

ترجمة

أ.د/ عصام الدين هلال

أ. د / محمد إبراهيم المنوفي

إذا ما أصبح التمدرس أكثر فائدة لكل الناشئة اليافعين ـ وليس فقط لطلاب المستويات الاجتماع / اقتصادية العليا تنشد الاعتمادية ـ تعد تربية القيم أحد المجالات التي يجب أن تحظى بالاهتمام ، في مجال تربية القيم متضمنة تربية الأخلاق . فأي امرئ، بغض النظر عن الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها ، أو تحصيله الأكاديمي يمكن أن يفيد من أو يسهم في برامج هذا المجال.

كما أعتقد يمكن النظر جيدا إلى تربية الأخلاق باعتبارها مجالا فرعيا من مجالات تربية القيم ، فالغرض الأساسي منها هو خدمة الوجود الإنساني الفاضل . ومؤخرا هذا الفصل سوف أستخدم تعبير " تربية القيم / الأخلاق "ـ كما هو شائع للإشارة إلى المجال بأكمله.بينما لا نجد إجماعا على هذا الأمر،فعلينا أن نبدأ بمناقشة العلاقة بين الأخلاق والقيم .

طبيعة الأخلاق:

سبق أن قلنا في الفصل الأول : إن القيم الأخلاقية تمثل جزءا من نسق القيم، والغرض الأساسي منه هو خدمة الوجود الإنساني الأفضل ، إلا أن الفلاسفة ،عبر القرون ؛ كانوا يوضحون في أغلب الأحيان أن القيم الأخلاقية تمثل مقولة CATEGORY تخصهم منفصلة تماما عن القيم الأخرى .

فقد قيل ، على سبيل المثال : إن القيم الأخلاقية تتميز بأنها لا تملك ما تفعله في حذر أو عقلانية ، وأكثر من ذلك ؛ أقر بأن الأخلاق تعنى فقط بواجبات الفرد نحو الآخرين ، وليس بما هو من شأنه أن يكون مهما في تحقيق وجوده الإنساني الأفضل. كما تأكد أيضا (كما برز بشكل جدير بالذكر لدي إيمانويل كانط) أن السلوك الأخلاقي ، بما يختلف عن أشكال السلوك الأخرى لا يرتبط بالرغبة : ففي الحقيقة ، ينبع الفعل الأخلاقي من رغبة وإرادة حرة فاضلة موجهة من العقل الأخلاقي . إن الرغبةفي معاونة الآخرين لا يمكن أن تمثل جزءا من دافعية الفرد نحو الفعل الأخلاقي .

رفض الادعاءان الأولان من هذه الادعاءات بشكل سريع لأنهما لا يتفقان مع أي وجهة نظر بسيطة تتعلق بالفضائل الأخلاقية . إننا نعتقد بشكل عام أن العناية carefulness وضبط النفس ، على سبيل المثال ـ من الفضائل الأخلاقية ، ولذلك فمن الواضح أن لديها قيمة عقلانية كبيرة ، ولها أهميتها في إدارة شئون الفرد الخاصة ناهيك عن معاونة الآخرين . كان يجب أن يكون روبنسون كروزو ، وهو وحيد في الجزيرة حذرا ومنضبطا ذاتيا . (كأن يزرع بعض نباتات الإنقاذ بدلا من أكلها) من أجل الحفاظ على بقائه وتحقيق وجود مقبول وجيد لنفسه،معظم الناس سوف يقولون إنه بأدائه،كما فعل ، كان يكشف عن خصائص أخلاقية

على الرغم من القبول الواسع لمقولة كانط حول الرغبة الحرة ذات الإرادة الأخلاقية المستقلة فإنها، من وجهة نظري ، غير قابلة للتصديق ، لأنها لا تتناغم مع ما نلاحظه في سلوك الناس في حياتهم اليومية . عندما يؤدي الناس سلوكا ما فإنهم يكونون مدفوعين تماما بنسق من الرغبات والأهداف والانفعالات وما يماثلها . نبدو في بعض الأحيان متجهين نحو اختيار مؤتلف من الفعل عن غيره . نشعر فيه بأنه يعبر تعبيرا نقيا عن إرادتنا . إلا أن الاختيار هنا بين بديلين أو أكثر في سياق صاعد من السلوك القائم على دوافع لا نستطيع القيام بأي فعل دونه . وأكثر من ذلك ، فمن الصعب أن نرى: لماذا يجب أن ترتبط الأخلاق بهذا النوع من الاختيار العاطفي والذي يقع في حده الأدنى. تظهر بعض الأفعال اللا أخلاقية لتكون من قبيل هذه الخصيصة . والكثير من الأفعال الأخلاقية تؤدى بوضوح خارج رغبة قوية لمعاونة الآخرين أو تحقيق هدف شخصي .

يبدو الطريق الأكثر بساطة (في الوقت الحاضر) والأكثر قبولا للتعرف على العالم الأخلاقي هو وجود قائمة من الفضائل الأخلاقية . أن نكون أخلاقيين يعني أن يكون لدينا بعض الخصائص النوعية مثل ؛ العناية ، المسئولية، الشجاعة ، ضبط النفس ، الصدق ، الصدق ، الأمانة ، الوسامة ، الغيرية ، الوداعة

هذا التعريف للأخلاق . سوف أضيف أن هذا الغرض من الأخلاق هو خدمة الوجود الإنساني الأفضل له وللآخرين. الخصائص النوعية سابقة الذكر خصائص جيدة لأنها تحقق الحياة الفضلى للبشر . وهذا بطبيعة الحال يخضع الأخلاق للتحليل القيمي العام الذي قدمته في الفصل الأول .

تبدو تداعيات مقولة "كانط" في الأخلاق عند ممارسة الإرادة أن لديها قواعد في الاستخدام العادي . تظهر الأخلاق (أحيانا وليس دائما) في المعنى اليومي وكأنها مهتمة تماما بقهر الصراع الداخلي، أو ببذل الجهد لفعل شيء ما قد يؤديه المرء بطريقة أخرى . غالبا ما تحقق الشجاعة والغيرية ، على سبيل المثال ، تعاملا ناجحا مع صراع بين ميول ورغبات متنافسة . وعلى العكس من ذلك فإن بعض السمات غير الأخلاقية المرغوبة كالذكاء وسماحة النفس والحس المرهف . يتسلح بها الناس بسهولة وبشكل طبيعي . (وهذا يساعد في توضيح التشويه العام للأخلاقية باعتبارها مهتمة بمغريات القوة والجنس والكحول وما شابههم، ومع ممارسة الإرادة في مقاومة بعض الإغراءات).

إلا أنني أعتقد أن دور الإرادة في تمكين الناس من الفعل الأخلاقي هو بمثابة أمر مبالغ فيه بشكل كبير .

فالسلوك الأخلاقي مثله مثل الصيغ الأخرى من الفعل الخاضع للدراسة . يحتاج جوهر صلب من العواطف ، والاتجاهات ، والنزعات ، وكذلك المعرفة والفهم ، وأيضا يحتاج إلى الظروف المواتية التي تستخرج الفعل الصحيح الممكن .

كما قال " دوركايم " : إن فكرة "كانط" بأن الإرادة الأخلاقية المستقلة العقلانية تماما لا تتأثر بالرغبة . لن يكون لديها ما تفعله على أرض الواقع(1). وكما ذكر " برتراند ويليامز " لقد كان " كانط" مخطئا باعتقاده بأن الأخلاق أمر طبيعي غير مشروط ، بمعنى أن هذا لا يعتمد على الرغبة في كل الأحوال . على العكس من ذلك ، فغالبا ما تمثل الضرورة الأخلاقية تعبيرا عن الرغبة التي تمثل عاملا جوهريا يجب أن يشبع (2) . لا يمكن أن يتمتع الناس بالأخلاق في فراغ . قد تلعب الإرادة دورا كبيرا متميزا (مهما كان المعنى المستهدف من المصطلح) في الأخلاق على غير ما هو متعارف عليه في مناطق أخرى من القيم . الفرق فقط في الدرجة وليس كافيا لوضع القيم الأخلاقية خارج التحليل العام لقيم سبق التنويه إليها في ميادين أخرى للقيم ، ثم اهتمام قائم على الرغبة تماما وتهتم بتحقيق الوجود الأفضل لنفسه وللآخرين .

أهمية الأخلاق:

إذا كنا ندرس في إحدى المدارس فلا يجب علينا أن نفهم ما هي ؟ فقط ، ولكن يجب أن نتعرف على أهميتها . ذلك قد يظهر بوضوح ما الذي يمكن أن يكون أكثر أهمية من الأخلاق ؟. ولكن في حقيقة الأمر يطلق الناس النكات حول الأخلاق (في جلساتهم الخاصة على أقل تقدير) فيما يشبه المتعصبين . وليس لدينا شيء أقل أهمية من شخص مثل " نيتشه " الذي كتب عن الحاجة إلى الانطلاق نحو " الخير أو الشر " . أيضا نحن في الغرب لدينا تقليد ديني رئيسهو المسيحية الذي يرفع بين الحين والآخر تساؤلات حول أهمية القواعدأو "القانون"ويقترح أن هناك بشكل حقيقي قاعدة واحدة أو قانون واحد هو الحب.

فقدت الأخلاق سمعتها الجيدة ، إنني أعتقد أنه عبر التحالف بين التدريس الفقير ، وسوء استخدام السلطة ، إننا لا نتعجب هنا عندما نشتم رائحة مذهب الكلبيين Cynicism. على سبيل المثال ، غالبا ما تقدم القواعد الأخلاقية وكأنها قواعد مطلقة . لا يمكن عمل استثناءات خارجها ، عندما يرى أي شخص على شكل درجة عالية من الإنسانية والإحساس الحاجة إلى الاستثناءات من حين لآخر .

غالبا ما تستخدم الأخلاق أيضا عن طريق من يتقلدون السلطة لإجبار الناس على ممارسة حياتهم بطرق تخدم مصالحهم ومصالح المؤسسة التي ينتمون إليها . بشكل عام تدرس الأخلاق دون شرح أهداف تدريسها لدرجة أن الناس لا يعطون الأسباب للتمسك بها بجدية .

تكون السمات الأخلاقية كالصدق ، وضبط النفس ، والأمانة ، وتقدير الآخرين حاسمة من حيث الشكل والدرجة إذا سعى أحد نحو تحقيق أهداف شخص آخر فإنه يتمتع بصلات مشتركة إيجابية مع أناس آخرين ، ويتمكن من الحياة في المجتمع حياة سعيدة بشكل عام .بالرغم من أن الرابطة بين الأخلاق والحياة واضحة . فالناس في سلوكهم يقاومون بثبات الصيغ المتطرفة من أوجه الإجبار الأخلاقي ، لكنهم يرون بشكل نمطي ضرورة توافر ولو مستوى متوسط من الأخلاق . فحتى بين اللصوص نسمع منهم : ثم شرف .

أحيانا ما نجد من يقرر: إن القواعد الأخلاقية والمبادئ التي تحرك سلوكياتنا أمر غير هام،لأننا سوف نقضي في كل حالة وفقا لما تستحقه . مع الوضع في الاعتبار كل الاعتبارات ذات الصلة ؛ فالتوجهات المؤسسة قبلا سوف تقودنا إلى التحيز في اتجاه معين . بما يغطي وعينا بالحالة المتفردة قبلنا (3) . من وجهة نظري بينما نجد إنه من الحقيقي أن كل حالة يجب أن ينظر إليها من جديد .

فالقواعد والمبادئ تخدم دورا ذا قيمة في تلخيص المنظورات والتجارب السابقة ، تساعدهم في تطبيقها على حالات جديدة . لا يوجد مقرر واحد يحتل موقعا متميزا بشكل نادر ، ولكن ثمة وفرة متنوعة من الإمكانات الجيدة والسيئة . فالقواعد والمبادئ التي تنقى وتضبط عبر الوقت يمكن أن تدفعنا في اتجاه مناسب دون التحديد أو التحكم التام ، كما يعطونا فرصة خبرة الماضي وتساعدنا على بناء قراراتنا بشكل أفضل .

هل يوجد بالمدارس مكان للتربية الأخلاقية ؟

قد تكون الأخلاق مهمة ، إلا أن هناك شيئا ما يمكن أن يدرس ، غالبا ما يسمع المرء منا تقريرا بأن الأخلاق "تؤخذ ولا تدرس " ففي اغلب الأحيان تكون هناك بعض العناصر الأخلاقية لدي الشخص منذ الميلاد أو خلال فترة الطفولة المبكرة فهناك الكثير منها يمكن أن يضاف عبر التعلم اللاحق الذي غالبا ما يكون من النوع الشكلي . على سبيل المثال من أجل فهم الحاجة إلى الدين والتسامح العرقي ، تعتبر معرفة ثقافة الناس الآخرين ووجهات نظرهم ضرورية من أجل نمط يقرر أن كثيرا من الناس لا يلتقطون عبر مواقعهم في الحياة اليومية أو في أعمالهم إن هناك حقائق ليس الغرض ذكر النظريات التي يجب أن نصبح واعين بها حتى تساعد في توجيه أفعالنا .

فمن الحقيقي أن الكثير من مسلماتنا الأساسية تصبح قائمة قبل أن نبدأ الحياة المدرسية . لكن كما قرر دافيد جوثير DavidGauthier بأن السياسات الأخلاقية التي نبنيها فوق مسلماتنا ، والقرارات المعينة التي نبنيها يمكن أن تتأثر بشكل حاسم بما نتلقاه من تربية (4) . حتى الناس الأكثر طيبة يمكن أن يمارسوا بشكل فيه قسوة إذا لم يفهموا تبعات أفعالهم .

بالإضافة إلى الوقوع في أخطاء أخلاقية بسبب الجهل أو سوء المعرفة بسبب افتقادهم لحس جيد حول كيفية بناء القرارات الأخلاقية . على سبيل المثال ؛ أحيانا يرى الناس في بعض الأحيان المتطلبات الأخلاقية في مصطلحات تتعلق بالسلطة . أو يرونها مطلقات لا تسمح بأي استثناءات أو كأمور بسيطة بينما تكون حقيقة معقدة . يؤكد بعض الناس أيضا على الضمير كمصدر للبصيرة الأخلاقية ويتحولون إلى مضطهدين بواسطته، ليس تحقيقا للمدى الذي عنده يكون ضمير الفرد منتجا للنشأة المبكرة حيث كان ملزما بالتعلم عبر هذه الفترة مع مظاهر أخرى لكينونة الإنسان . يمكن أن يفيد الناشئة من الناس من الدراسة الشاملة لطبيعة الأخلاق وكيفية بناء القرار الأخلاقي ، مع وجود الخبرة في التفكير بعمق على نطاق واسع من الاعتبارات عند تعاملهم مع بعضهم البعض .

يقاوم بعض الناس فكرة تدريس الأخلاق في المدارس على خلفية أن ذلك أمر مثير للخلاف . فهم يقررون أن هناك موافقة قليلة على المواقف الأخلاقية التي لا يمكن لأحد ـ من الزاوية الأخلاقية ـ تدريسها . إلا إنني أعتقد أن الخلاف حول الأخلاق أقل من حيث الخلاف حولها مما نعتقد ونرى (5) . بينما يلاحظ رجال الأخلاق الدينيون في أغلب الأحيان أن الغرض الأقصى من الأخلاق هو فعل ما هو مقرر من قبل النظام الإلهي . والمفكرون الكانطيون ، ورجال علم الأخلاق يقررون بأن الأخلاق تمثل غاية في حد ذاتها ، فهم يبدون بشكل حقيقي موافقة ملحوظة مع بعض المجموعات ، معرفين فعل الخير من خلال مفاهيم ترتبط بالحياة اليومية مثل تقديم المساعدة للآخرين ، تخفيف معاناتهم ، ومساعدة الناس على ممارسة حياتهم بطريقة مشبعة . حتى أنهم يوافقون ، إلى مدى جدير بالاعتبار حول : لماذا تعتبر الأفعال الأخلاقية أفعالا فاضة . ويتفقون على أهمية البقاء حيا ، والسعادة ، والصداقة ، والحرية وما شابههم . ولا يوافقون على كيفية الرجوع إلى أشكال من الخير الإنساني الأساسي من أجل تحقيق مستوى عالي من التخلق . بالاستناد إلى معيار الموافقة . عندئذ فإن الأهمية غير المشكوك فيها للبعد الأخلاقي تبدو ممكنة التحقيق من خلال التربية داخل المدارس ، مع ممارسة مواقف الحكمة المتعددة والمجال الخصب للمناقشة ومحاولات توسيع مساحات الفهم المشترك والإجماع .

برنامج مؤتلف لتربية " الأخلاق / القيم " :

ثمة أهمية بالغة للأخلاق ، وموقع التربية الأخلاقية في المدارس يجعلها تطبق بشكل متكافئ . وإذا كان هناك أمر أكثر وضوحا فيما يتعلق بالقيم والتربية القيمية على وجه العموم . تعد القيم الشهيرة غير الأخلاقية ، سواء أكانت شخصية، اجتماعية ، سياسية ، اقتصادية ، جمالية ، أم إيكولوجية وغيرها جانبا أساسيا للوجود الإنساني الأفضل . يجب أن ينظر إلى أن إهمال البحث القيمي في المجتمع بشكل عام ، والمدارس على وجه الخصوص ، باعتباره عاملا رئيسا يقف وراء المشكلات التي تواجه الإنسانية عبر العالم في أيامنا هذه .

في معظم الحالات يكون من الأفضل الربط بين تربية الأخلاق والتربية القيمية ، وهذا يأتي من مفهوم "اكتساب الأخلاق " والعلاقة بين " اكتساب الأخلاق" والقيم سبق أن حددت بشكل مبكر . فإذا كانت القيم الأخلاقية جزءا من نسق قيمي يدعم قيام حياة سعيدة بين البشر، فيجب أن تكون مرجحة باستمرار لدي كل منهم . فمن المعقول أن تتضمن الدراسة اكتساب الأخلاق عبر تعامل شامل مع مجال القيمة . سيكون لتعامل مع القضايا الأخلاقية في ذاتها أمرا غير منتج بشكل كبير .

وسيساعد أيضا في إدامة الاعتقاد بأن الأخلاق تمثل بعدا منفصلا . وهذا بطبيعة الحال يحول دون التركيز على اكتساب الأخلاق بشكل خاص دون التركيز عليها بشكل نوعي من وقت لآخر كما ذكرنا في الأجزاء المبكرة من هذا الفصل .

هناك سبب عملي للربط بين تربية الأخلاق وتربية القيم ، وهو صعوبة الفصل بين ما هو أخلاقي وما هو غير أخلاقي في موضوعات القيم المتضمنةفي المنهاج المدرسي . هل يمكننا اعتبار الأمانة أو الحس المرهف نوعا من الفضائل الاجتماعية أم الفضائل الأخلاقية ؟ في أي مساحة موضوع يمكن أن يقع مفهوم الاضطراب السياسي؟هل يجب أن نتناول الاهتمامات الإيكولوجية في مقرر في الأخلاق أم في برنامج قيم شخصية أو مجتمعية (أو في الجغرافيا في هذا الشأن)؟خط المناقشة هنا ليس نهائيا نظرا لأنه اتخذ بعيدا تماما عن تضاريس الموضوع التي يجب أن تحدد داخل المدارس . إلا أنه حالة البحث القيمي سواء أكان متعلقا بالجانب الأخلاقي أم بالجانب غير الأخلاقي تظهر الحاجة إلى أن يتم تدريسهما معا . حتى إذا حصل أحدهم على تصريح بتدريس ما سمي بالأخلاق أو علم الأخلاق فيجب على المرء عند التطبيق يجب أن يوسع من مجاله حتى يضم مدى كبيرا من التساؤلات القيمية حتى إذا اتجه نحو ما بعد التبسيط الأخلاقي أو التحليل المجدب .

توجد في التربية الأخلاقية مئات الموضوعات الأصلية والموضوعات الفرعية التي يمكن تغطيتها عبر سنوات دراسة الناشئة . نقدم القائمة التالية من أجل إعطاء بعض الأمثلة النوعية من أجل إلقاء الضوء على الشكل العام للمجال . سوف تعنى المدرسة بموضوعات مثل :

القيم الإنسانية الأساسية مثل البقاء ، الصحة ، السعادة ، الصداقة ، الحب ، احترام الذات ، الإشباع ، معنى الحياة .

القيم الروحية مثل اليقظة ، عمق الرؤية الخارجية ، التكامل ، الإعجاب ، العرفان بالجميل ، الأمل ، التجرد ، التواضع ، الحب ، الدماثة .

القيم الأخلاقية مثل المسئولية ، الشجاعة ، ضبط النفس ، الصدق ، إحقاق الحق ، الأمانة ، الاستقامة ، الإيثار .

القيم السياسية والاجتماعية مثل السلام ، العدل ، أداء الواجب ، التسامح ، ، المشاركة ، التعاون ، التواصل ، الولاء ، التضامن ، المواطنة .

القيم المتمركزة حول المؤسسات : مثل العائلة ، المجتمع المحلي ، المدرسة ، العمل ، الدولة ، المجتمع الدولي .

مداخل لإدارة الحياة(أو مهارات الحياة) : مثل الصحة العقلية والفيزيقية، بناء القرار ، التطابق مع التغير ، اختيار وتغيير مجرى العمل ، التخطيط المالي ، العلاقات الإنسانية ، المعايشة الأسرية .

الأبعاد القيمية لموضوعات المدرسة : مثل الأدب ، العلم ،الدراسات الاجتماعية ، التاريخ ، الجغرافيا ، الفن ، الموسيقى .

طبيعة القيم : القيم والتقليد ، القيم والدين ، القيم والقانون ، كيفية حل المشكلات القيمية ، الاختلافات القيمية ، كيف نكتسب قيمنا ؟ كيف نغير من قيمنا ؟

المشكلات المعاصرة للقيم : مثل الفقر ، البطالة ، العرقية ، الجنسية ، سوء التعامل مع الأطفال ، سوء التعامل مع الزوجة ، التفرقة العمرية ، الميل نحو الاستهلاك ، التدهور الإيكولوجي .

بطبيعة الحال ، قد يعتبر الكثير من هذه الموضوعات في مجال موضوعات المدارس التقليدية ، لقد تحدثت عن برنامج للقيم / الأخلاق وليس عن مقرر يسمح لاحتمالية أن كل دراسات القيم / الأخلاق قد تتكامل في برامج مدارس أخرى .لقد فضلت بصفة شخصية أن تكون هناك مقررات منفصلة في الأخلاق (تفهم على نطاق واسع) أو القيم ، كلاهما من أجل الإفصاح عن أهمية المجال .

وبسبب وجود أرضية كبيرة للتغطية . إلا أنه أينما يكون ذلك غير ممكن ، فإن كمية جديرة بالاعتبار يمكن أن تظل مؤثرة في مقررات أخرى . وحتى إذا كانت هناك مقررات في القيم / الأخلاق على وجه الخصوص ، فيمكن أن ينظر إليها كتتمة لاكتشاف موضوعات القيمة في موضوعات مدارس أخرى .

من الأهمية بمكان أن نتعرف على برنامج القيم / الأخلاق الخاص بمدرسة ما بحيث لا يكون محدودا بالمقررات الرسمية ، سواء تعلق الأمر بالقيم أو في أي موضوعات أخرى . إن الخبرة الكلية للمدرسة يجب أن تسهم في نمو التلميذ في هذا المجال . على سبيل المثال : يجب أن يجسد المعلمون والمديرون في سلوكهم .ووجهات نظرهم حول : كيف يعيش الإنسان ؟ وسوف يكونون مشغولين باستمرار في تنمية وجهة النظر هذه قدر استطاعتهم . كما يجب أن يكون التلاميذ مشاركين في مختلف السبل لإدارة المدرسة . مشاركين في بناء القرار فيما يتعلق بالمنهج .وفي نسق النظام داخل المدرسة ، وغيرها من القرارات لدرجة أنهم يتعلمون كيف يبنون القرارات في هذه الأبعاد ويجنون فهما كاملا لقيم التمدرس . كما يجب أن تمتد خبرة التعامل مع المناخ المدرسي . ومع مدير المدرسة للمشاركة في المجتمع المحلي ، ومشروعات التنمية المجتمعية ، فغالبا ما يتعلم التلاميذ الكثير حول قضايا القيم / الأخلاق عبر الخبرة العملية كما يجري تماما من خلال الدراسة والمناقشة الرسمية .

لمن القيم ؟

ثم اعتراض يظهر في مواجهة تدريس الأخلاق والقيم في المدارس وهو عدم تأثير قيم المدرسين في الطلاب . التساؤل الآن لمن تعلم القيم ؟ يسأل بشكل متكلف . بدعوى أن المدرسة ليس لها الحق أو الإمكانية للتأثير القيمي في التلاميذ .

بعض المربين في مجال القيم / الأخلاق يقولون لتجنب هذا النوع من الاعتراض : إن المدرسين لن يستطيعوا تعزيز محتوى معين . سوف يقررون للمعلمين دورا يتمثل في : معلم المهارات ، منظم المناقشات / محامي إبليس (دونالد أوليفر ، فرد نيومان) ، منقي للقيم (لويس راثز و سيدني سيمون) محفز للتنمية الطبيعية (لورانس كوهلبرج).

وجهة نظري ، في خط متفق مع ما قيل في الفصل السابع حول التلقين ، أن المعلم المحايد من زاوية قيمية هو أمر بعيد المنال . فالمعلمون ينقلون القيم باستمرار عبر كل من : السلوك من ناحية أو ما يدرسونه من ناحية أخرى .إنهم لا يستطيعون حجب وجهة نظرهم في الحياة عن تلاميذهم . كما أن المادة الأكاديمية التي يدرسونها ذات مضامين قيمية .

وأكثر من ذلك ، فإنني أعتقد أن تأييد القيم يمثل مظهرا أساسيا لدور المعلم . فثمة بعض المعتقدات القيمية التي تقدم بواسطة المعلمين عبر الحياة اليومية داخل المدرسة . على سبيل المثال فإن العلاقات الإنسانية يجب أن تكون دافئة وودية إلى أقصى حد . فالتلاميذ يجب أن يعاملوا بسماحة ، والمعلومات أمر هام ، كما أنه من الضروري توافر البنية والنظام الضروريين للتعلم . وإلى جانب ذلك تتأكد المعطيات الخاصة بحسن التمدرس . يجب أن يقدم المعلمون أنفسهم باعتبارهم رجال قيم يعقلون معتقداتهم . إذا لم يفعلوا ذلك فلماذا يحترمهم الطلاب ولماذا ؟ أو كيف يضعون ما يقولون في اعتبارهم . وكيف يأخذون دراسة القيم بجدية ؟.

إن التقديم القوي للمحتوى القيمي داخل المدارس (متضمنا النظرية حول طبيعة القيم) يعتبر أمرا ضروريا إذا ما أقدم الطلاب على التقدم في هذا المجال . سوف تدعم محاولة لمدخل الحياد القيمي في تعزيز الملاحظة بأن القول بأن القيم إما أن تكون هامة أو ذاتية كاملة هو ببساطة مجرد رأي . وأيضا لا تتمتع بمدخل صلب من الأفكار والأحكام ،لن يكون لدي التلاميذ أساس مناسب يمكنهم من أن ينموا نسقا من القيم المعروفة الخاصة بهم . وبيداجوجيا أيضا لا يمكن لمدخل محايد أن يترك التلاميذ معجبين بما يجري وباحثين عن الأجندة الخفية وعادة ما سوف يصبحون محبطين بهذا المشروع

إن حل مشكلة فرض القيم على الطلاب يقع ليس فقط في الإحجام عن تأييد القيم /الأخلاق ، ولكن أكثر من ذلك في إبداع مناخ داخل المدرسة وداخل الفصل يمكن فيه أن يكون لدي التلاميذ الحرية للاعتراض، وافتراض بدائل ومواضع معدلة تحت الاختبار إذ يمثل هذا أحد الطرق الممتازة لتحقيق ذلك والتي تتمثل في أن يعرض المعلمون وجهات نظرهم من خلال مواد قيمية على الرغم من الالتزام الكامل والدعم من خلال إظهار الأسباب . كل ذلك ليس مثبتا ذلك أنهم يرغبونفي تعديل أنفسهم على ضوء البحث الجاري في المدرسة وخارجها . لذلك فإنهم سوف يكونون مدخلا صلبا من جانب المدرسين ونمطا شديد التقدير من جانب الطلاب . في النهاية من الواضح أن الطلاب سوف يكونون قادرين إلى أبعد حد لتبني قيمهم ، ولكنهم سوف ينشدون المساعدة أكثر من المنع عن طريق المدرسين الذين لن يخافوا من تحقيق وإظهار معتقداتهم القيمية ، بل سيقدمون أيضا أشكالا متقدمة لمحتوى آخر .

مداخل متنوعة لتربية القيم / الأخلاق:

عانت معظم برامج القيم / الأخلاق في الماضي من التركيز الضيق . وعلى ذلك فان مظاهر عدة للشخص يجري تضمنها في تنمية نظام مناسب من القيم التيلا يتمناها الفرد للنجاح من خلال العمل في جبهة واحدة أو جبهتين .

فعلى سبيل المثال فقد لاحظنا أن محاولة التعامل مع قضايا الأخلاق بمعزل عن القيم على وجه العموم أمر غير منتج وأن تربية القيم / الأخلاق في المدارس

يجب أن تتواصل ليس فقط عبر مقررات القيم ولكن أيضا عبر الموضوعات المدرسية الأخرى، وليس فقط عبر المقررات الرسمية ولكن أيضا عبر الخبرة العملية (متضمنة مشروعات المدرسة/ المجتمع) .

أريد الآن مراجعة بعض المداخل لتربية القيم / الأخلاق باختصار وهي الممارسة في أوقاتنا الحالية . والنقطة الرئيسية التي سوف أتحدث عنها عن كل منهم هي : بينما تبدي بعض التبصر المفيد ، انه ليس واضحا بشكل كافي في مجال الحصول على تأثير عظيم بواسطته .

التربية الليبرالية:

يظن تقليديا أن دراسة موضوعات الفن الليبرالي مثل الأدب والتاريخ سوف يكون لها تأثيرها الإنساني في التلاميذ بحيث تجعلهم خلال أشياء أخرى أكثر عقلانية وتسامحا وإخلاصا . ومع ذلك بينما تبدو تربية ما هامة بشكل واضح يجب إلا يبالغ الفرد في التأثير الذي سوف يحصل عليه على الأقل في صيغته المعيارية التي يقيمها . من أجل شيء واحد ، كما رأينا في الفصل الثاني فعادة ؛ عندما يكتب الفرد فيجب أن يتعامل مع الأدب والتاريخ والمجالات الإنسانية الأخرى

التي تتضمن تحيزات عرقية ،وطبقية ، ووطنية ، وجنسية ، وتحيزات أخرى لدرجة أنها تكون موضوعا لنقد القيم / الأخلاق الجوهرية أكثر من التحليل النصي المستقيم للنوع المعتاد . أيضا على الرغم من أن الدراسة النسقية لظاهرة النمط المتضمنةفي الإنسانيات تعتبر هامة في البحث القيمي ، فبعض الظواهر والاستبصارات تكون مناسبة عن غيرها . إذ من الضروري للوصول إلى نتائج حول قضايا القيم أن نختار وننظم الاستبصارات المقدمة من الإنسانيات حتى تتضح تضمينات القيم وعلاوة على ذلك فان مشكلة أخرى تجري مع مدخل الفنون الليبرالية لتربية القيم / الأخلاق وهي التعرف عليها أيضا عند تأكيدها . إن استبصارا عميقا للشرط الإنساني ، حتى إذا ما تطرق الأمر إلى ما هو صحيح وحسن ، ليس قضية ضرورية في أنماط السلوك والاتجاهات المناسبة حتى على الرغم من وجود خطوة أساسيةفي هذا الاتجاه .

الوعظ والتحذير:

على الرغم من أن النمط الأوسع انتشارا لتربية القيم / الأخلاق يتكون من حالة جدباء حول ما هو صحيح وما هو خاطئ مرتبطة بالتحذيرات (ربمابالإشارة إلى العقوبات) حول كيف نفعل الصحيح ونتجنب الخطأ ؟ . هذا المدخل كان ضارا للغاية خلال العقود الحديثة . منذ أن انتشرت بوضوح قيم المجتمع فاحتلت مكانة كبيرة ، والرجوع إلى الأخلاق وفضائل أخرى لا يمكن أن تستبدل تماما بالحديث والمبادئ العامة . في سياق المجتمع المحلي الذي يجهز للوفاء بمتطلباته من خلال الثواب والعقاب

فإن هذا المنهج يمكن أن يكون ذا تأثير له مغزى . إلا أن إعادة حساب الفضائل والرذائل بنفسها تكون عملية قليلة إذا كان أي تأثير(كما أظهر هارت شورن وماي أظهرا في دراساتهما حول " الولد الكشاف " و" فصول مدرسة الأحد" في العشرينيات) . لقد شدت الانتباه بشكل نادر إلى الواجبات التي لا يكون الناس واعين بها تماما ، كما أنها لم تعط استبصارا جديدا حول لماذا يجب على الفرد أن يؤدي واجباته . انه مدخل معرفي (باستثناء ما يجري عبر سياق عقوبات المجتمع) ولكنه يجني حدا أدنى من المدخل المعرفي . حقيقة لتسمية ذلك (تربية) يكون ذلك ملائما بشق الأنفس منذ أن افتقدت المحتوى النظري والشارح الذي عادة ما نربطه بالتربية .

المداخل العلاجية :

هناك عدة طرق تحاول تغطية موضوع التحيز المعرفي الزائد فيما يتعلق بالتربية الأخلاقية التقليدية منها استخدام التقنيات السيكولوجية . في إحدى نهايات الطيف نجد معدلي السلوك مثل " سكينر" و " جاستن أرونفريد" وفي الطرف الآخر نجد معالجين غير موجهين مثل " كارل روجرز " وفي الوسط نجد ممارسين متنوعين منهم المحللين النفسين ومحللي الجلسات ومن يؤيدون التوسط المتعالي . يعتبر المنظور السيكولوجي بوضوح منظورا هاما من أجل التعرف على بعض عناصر الاتجاهات الإنسانية والسلوك من ناحية ومن أجل التعامل مع المشكلات السلوكية النوعية والعقبات في الفهم من ناحية أخرى.

ليس لدى هذه المداخل على العموم سوى تنوعها الذي يمثل نقصا في تقدير المهمة النظرية المعقدة المتضمنة في القيم الصاعدة الشهيرة . إذ يفترض في كل حالة أن الحق والخير معروفانـ عن طريق المجتمع والمعالج والزبون أو بواسطة الوجود الداخلي للزبون ـ وما نحن في حاجة إليه هو تقنية سيكولوجية لتأسيس قيمة مناسبة في الشخص أو الابتعاد الواضح عن "العوائق" ، أو النصوص أو ما شابه ذلك التي الذين يمنعون القيم من الصعود أو التعبير عنها . لكن كما لاحظنا من قبل إن جانبا كبيرا من المشكلة الخاصة بالقيم يكمن في أن نعرف ما الصحيح؟ (ولماذا؟) ، وعندما يسلك الناس بشكل غير مناسب فغالبا ما يكون سبب ذلك أن لديهم مشكلات أو عوائق سيكولوجية ، يمكن أن توضح فيما بعد ، ولكن لأنهم لا يعرفون بالأحرى ما السلوك المناسب ؟ (حتى المعالج والمجتمع أيضا) . إننا نرى إنه إذا كانت هذه المداخل تتجه نحو عوامل معرفية سالبة في الطرف الآخر فمن الملاحظ في هذا الشأن أنهم يفضلون مدخل الأخلاقيين التقليديين ، والذي يقررون فيه بأننا عادة ما نعرف ما هو الصحيح لكننا لا نقبل عليه .

لا يرى " جان بياجيه " أن للمعلم دورا في التربية الأخلاقية ، مؤكدا أن الأطفال عادة ما تكون لديهم الكفاية في حكمهم الأخلاقي عندما يتفاعلون مع العالم وبشكل خاص مع الأطفال الآخرين . وبانيا على أفكار بياجيه يستمر " لورانس كوهلبرج" في تقديم موقع مركزي للتنمية الطبيعية

ولكنه يحدد طريقين رئيسيين بهما قد يستجيب للمثيرات من خلال تقديم المعضلات الأخلاقية للتلاميذ (والمناقشة المرتبطة بها) التي تحقق عدم الملاءمة لنماذجهم الجارية حول التفكير الأخلاقي ومن خلال بناء " مجتمع محلي مضبوط " داخل المدرسة التي بداخلها يملك الطلاب فرصة أن يمعنوا الرؤية والسلوك (7) , إن الجانب التفاؤلي في هذا المدخل يكمن في قدرة الأطفال على صنع الأشياء من أجل أنفسهم ـ يشير كوهر برك ـ إليهم باعتبارهم فلاسفة أخلاقيين صغار ـ حيث يمثلون خطوة عملاقة في التربية الأخلاقية (على الرغم من أن هذه الخطوة في بعض الأحيان تكون محددة استنادا إلى الفرض الذي يقرر أن الأطفال يقعون في المستوى المنخفض من التوظيف الأخلاقي عن الكبار) وأكثر من ذلك فهناك تقنيات مقترحة لاستثارة التنمية تمثل لأكثر تفاؤلا حول تنمية الفرد الأخلاقية (سواء كان الأمر يتعلق بالأطفالأو بالكبار) ، والتقدير الضعيف للحاجة إلى نظرية أخلاقية في مواجهة قوة تأثير التي تكون لدى المعلمين والمدرسة والمجتمع في قيم الناس . وتبعا لذلك فإنها لا ترتبط بالأهمية الكافية للحاجة الأخلاقية الجوهرية والنسقية (كما ظهر من مناقشة المعضلات والحالات) أو التأثير فيما هو أكثر من الأمور المعرفية التي تؤثرفي التكوين الأخلاقي .

تدريس مهارات التفكير:

كما ذكرنا من قبل حاول " دونالد أوليفر" و" فرد نيومان " (وكثيرون آخرون يتبعون نفس المبادرة) التغلب على مشكلة التلقين في التربية القيمية من خلال تدريس مهارات التفكير أكثر من تدريس محتوى خاص بقضايا القيمة (8). إنهم يفترضون أن المعلم يحتفظ بموقف المنظم المحايد في المناقشات،ويعتبر مصدرا للمعلومات ، بل وفي بعض الأحيان يرون أنه سوف يتخذ الموقف السقراطي بحنكة. حيث يجب أن يكون مقتصرا على المعلومات الحقيقية . وعلى برنامج تحليلي لتنقية القضايا الخلافية . ومهارات التفكير من أجل الوصول إلى حلول مشبعة للقضايا . تقع المشكلة الرئيسية في محاولة تدريس المهارات دون وجود محتوى . كما تقع في ملاحظة أن التلاميذ لا يساعد ونفي التوصل إلى وجهات نظر حول القيم الجوهرية داخل حجرة الدراسة ، لكن يجب أن تقدم لهم من خلال نظام من مهارات التفكير التي يستخدمونها بالفعل في عالمهم الواقعي . يجب أن يحتل تدريس مهارات حل المشكلات جانبا أكبر في كل من الهدف والعملية في تربية القيم . كما يجب أن تدرس القيم الجوهرية إذا تمكن التلاميذ من تنمية نسق قيمي مناسب للحياة اليومية .

تنقية القيم :

وفقا لكل من " لويس راثز " ، و " سيدني سيمون " (وآخرون ممن ينتمون إلى اتجاه تنقية القيم) فإن مهمة المعلم تتمثل في مساعدة الطلاب على تنقية طبيعة وتبعات قيمهم وحتى يصبحوا أكثر تمكنا في الالتزام بها . دون تمرير الحكم على كونها قيما شهيرة بشكل موضوعي أم لا (9) . التأكيد هنا يجب أن يكون على تنمية الثقة ، وتوحيد الطلاب بدرجة عالية من تقدير الذات . ثم درجة عالية من التفاؤل حول رغباتهم وقيمهم، فهم يتحلون فعليا بتفكير متميز عما يراه أفراد وأناس آخرون. مرة أخرى يجب أن نسلم بالأوجه الإيجابية لهذا المدخل ، الذي يجب أن يتضمن في مشروع شامل لتربية القيم . يجب أن يتسلح التلاميذ بقدرة كبيرة على تنقية القيم ، وثقة أكبر في مدى ملائمة هذه القيم على الأقل في الوقت الحاضر .يجب أن يدركوا فكرة أن المرء يمكن أن يقع في أخطاء في المواقف القيمية وأن الناس ـ أفرادا ومجتمعات ، أطفالا وكبار ـ لديهم قيم تكون في حاجة إلى تحسين . وأكثر من ذلك ؛ يجب أن يتعلموا طرقا تمكنهم، على أقل تقدير ، وعلى المدى البعيد، حل المشكلات القيمية ، من الجانب النظري والجانب التطبيقي أيضا على المستويين الفردي والمجتمعي . لا تحتاج هذه المعرفة لتقويض تقدير الذات

حيث توجد العديد من العوامل ـ التاريخية و السيكولوجية ، والثقافية ، والسياسية ـ التي تقود إلى الوضع الحالي من الأمور . حقيقة يجب أن تدرس هذه العوامل أيضا بشكل نسقي ، يدعم بشكل جزئي تقدير الذات ويعطي التلاميذ فهما أكثر وضوحا حول ما يجب عمله لتحقيق الإصلاح القيمي .

كنتيجة لما سبق إذن ؛ كما حاولنا أن نقدم تربية القيم / الأخلاق في المدرسة يجب أن نتجنب الاعتماد على أي من المداخل المختلفة أو تأييده ، بما يتضمن وجهات نظر الآحاد مما عرضت من قبل . كل منهم لديه الكثير حتى يقدم . إلا أن المهمة معقدة للغاية حتى أن الاستبصارات المتعددة والتقنيات في حاجة إلى أن تأخذ معا في مركب قابل للعمل لخلق تنمية ذات مغزى للقيمة .

البدء في تربية القيم / الأخلاق :

بمعنى ما ، غالبا ما نلاحظ أن المدرسة مهمومة تماما بتدريس القيم . ولكننا إذا أردنا ممارسة تربية القيم / الأخلاق كأمر مميز عن عمليتي الغرس والتلقين فيجب بناء برنامج واضح لدي المعلمين والتلاميذ بأسرع وقت ممكن . يمثل فرصة لاختبار قضايا القيمة بعمق وتقييم مختلف البدائل بشكل نقدي . سيكون هذا برنامجا ممتد على نطاق واسع خلال سنوات الدراسة . يغطي مدى واسعا من الموضوعات التي سبق تحديدها .

لا يتطلب التعامل مع موضوعات القيم / الأخلاق دراسة رسمية بالضرورة أو مناقشة . كما أشار " كوهلبرج " ورفاقه من قبل ، حيث يمكن التمسك بالعدل ، على سبيل المثال ، في سياق بناء مجتمع العدل داخل المدرسة (10). وكما أشار "براكاش" أن تداخلا كبيرا بين المدرسة والمجتمع يمكن أن يتيح للتلاميذ فرصا كبيرة لمواجهة القضايا القيمية (11) . إلا أن الدراسة الرسمية تبدو بوضوح ذات أهمية جديرة بالاعتبار ، ومظهر تربية القيم / الأخلاق التي يمكن أن تقدم المدرسة ـ بشكلها الحالي على الأقل ـ إسهامها الحقيقي .

ثمة حاجة ملحة لدي تربية المعلم من أجل تنمية أدوات للتعلم ، واستراتيجيات بداجوجية في مجال القيم . يكون الناس مخيبي الآمال وغير راغبين في أن يتعهد المعلمون بتربية القيم بشكل كبير . ولكن بعيدا عن المشكلة التي يتساءل حولها الناس وهي مدى مشروعية تربية القيم باعتبارها نشاطا مدرسيا ، فالمعلمون بعيدون قليلا عن التدريب ويعدون أيضا بعيدين باعتبارهم مصادر أقل في هذا المجال عن موضوعات المدرسة التقليدية . حتى هذه المشكلات قد تم التغلب عليها ، إلا أننا يجب ألا نتعجب من مقاومة المعلمين .

كيفما كان الحال ، يجب أن نشرع في صنع البداية . حتى بدون مقررات نوعية خاصة بالقيم . فكل المعلمين مخولون لممارسة ـ على الأقل ـ بعض تربية القيم/ الأخلاق . سواء خلال الموضوعات التي يدرسونها أو كجزء من دورهم القيادي والتوجيهي داخل المدرسة . وأيضا ، كمواطنين عاديين يجب أن يكونوا أحرارا في أن يصبحوا متفاعلين في حركات الإصلاح في المجتمع الأكبر .وقد يوضحون للتلاميذ ما يمكن عمله ويكون لديهم تأثير غير مباشر على المدرسةعبر المجتمع المحلي .

حتى نبدأ ، يجب أن يعرف المعلمون على اقل تقدير مجالات القيم التي يجهزون لشد انتباههم بشكل خاص في حياتهم الخاصة ، وفي تفكيرهم وقراءاتهمفي حياة المدرسة وهذه عادة ما تكون :

أ) أن يعطوا مجالات تدريسهم بشكل مناسب، ويجب أن يتحملوا مسئولياتهم .

ب) أن يكون لديهم وعي بالأهمية الجوهرية والمصلحة الخاصة بهم وبتلاميذهم .

ج) إنهم أولئك الذين يشعرون بأنهم يمكنهم التحدث مع تلاميذهم بكل الثقة والمتعة . بالربط بين هذه المجالات المختارة يمكن أن يسعى المعلمون نحو تجميع هذه الموضوعات الرئيسية مثل دراسة ؛ الوحدات ، الكتب المقررة ، الأفلام ، المقالات المنشورة بالمجلات ، قصاصات الصحف ، وغيرها . يمكنهم مناقشة القضايا الجوهرية وطرق التدريس الممكنة مع زملائهم ومع الآخرين ، و

خدمة مقررات مناسبة ، والانتظام في حضور المؤتمرات وورش العمل (إذا كانت متاحة) . يمكنهم أن يعرفوا مصادر المجتمع المحلي ويخططوا الأنشطة المناسبة سواء داخل المدرسة أو خارجها . وبطبيعة الحال يمكنهم البدء في تضمين الدورات التعليمية موضوعات داخل فصول مدارسهم . يمكن أن يفاجئوا بفرحة عندما يجدوا أنهم يتعلمون كثيرا حول الموضوعات وتقنيات تدريسها، ببساطة ، بواسطة " الانطلاق للأمام ". بشكل أولي قد يكون الوقت المخصص للمجالات أكثر محدودية . ولكن كلما نمت الخبرة ، والمعرفة ، والثقة ازداد مدى قيم المعلم في عملية التدريس . وبالتدريج يمكن أن يضيف المعلم موضوعات أخرى للنظام الأصلي .

من الناحية النظرية سترتبط أنشطة المعلمين الأفراد بالإصلاح العام للمنهج المدرسي داخل المدرسة التي يستهدف فيها زيادة الانتباه الموجه نحو القضايا الشخصية والمجتمعية الحرجة . يجب أن يدعم المعلم ويغذى ببرنامج من القيم / الأخلاق . على أي حال ، يعتمد هذا على المدارس بشكل جزئي والتي أصبحت أكثر مشاعا بطبيعتها عما هو قائم في الوقت الحالي . أي شعور بعدم الراحة في دور "الرواد "

سوف يكون أصعب أن يعوض بالنمو الشخصي الذي يخبرونه والتعويض يجري وعن طريق رؤية التلاميذ وهم يتمتعون ويفيدون من ذلك الاجتهاد .

Notes and References

Durkheim , E (1961) Moral Education , New York , The Free Press ,p 113

William ,B (1985) Ethics and Limits of Philosophy , London , Fontana / Collins p 189

See for example Mitchel ,D (1963) Are Moral Principles Really Necessary ? Ausralasian Journal of philosophy 41,2 pp 163-81

Gauthier ,D (1971) Moral Action in Beck ,c , Crittenden ,B and Sulivan ,E (Eds) Moral Education : Interdisciplinary Approaches , Toronto University of Toronto Press , pp. 138-46 .

For an extended account of similarities in morality around the world , see Ginsberg , M (1956) On The Diversity of Morals , London , Heinmann , especially Chapters VII and VIII

See Kohlberg , L (1981) The Philosophy of Moral development , San Francisco , Harper and Row pp 31-2

See , For example , Reimer , J., Paolitto , D and Hersh , R (1983) Promoting Moral Growth : From Piaget to Kohlberg 2nd end ., New York , Longman , especially Chapters 4-7

Newmann , f . and Oliver , D (1970) Clarifying Public Controversy , Boston , Little , Brown

See for example ,Rath , L et al (1978) Values and Teaching , rev . ed ., Columbus Merrill and Simon , S et al (1972) Values Clarification , New York , Hart

See Wasserman , E (1976) Implementing Kohlberg ,s " Just Community Concept " in an Alternative Higher School , Social Education , 16 April pp 203-7 Lickona T (1977) Creating the Just Community with Children , Theory Into practice , 16 (April) pp 97-106

Prakash , M. S (1987) Partner in Moral Education : Communities and Their Public Schools , in Ryan , K and McLean , G (eds) Character Development in Schools , and Beyond , New York Paegerpp 126-33

المراجع

مجلس الشورى : نحو سياسة تعليمية متطورة ، تقرير لجنة الخدمات ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ، القاهرة ، 1994، ص 51 .

http://go.worldbank.org/R933LEK0G0 ، تاريخ زيارة الموقع 14نوفمبر ،الساعة 8,30 صباحاً.

http://www.pidegypt.org/download/24-2-2008.pdf

إبراهيم عيسى - عن مبارك وعصره ومصره - مكتبة مدبولي - الطبعة الأولى 2008 القاهرة

إبراهيم عيسى ، عن مبارك وعصره ومصره ، مكتبة مدبولي ، الطبعة الأولى 2008.

إبراهيم عيسى ، عن مبارك وعصره ومصره ، مكتبة مدبولي ، الطبعة الثانية، إبريل 2008

إحسان محمد الحسن ، موسوعة علم الإجتماع ، الدار العربية للموسوعات، بيروت ، 1999

أحمد زويل ، عصر العلم ، تقديم نجيب محفوظ ، دار الشروق للطبع والنشر، الطبعة الثانية.

أحمد إسماعيل حجي : التربية المقارنة ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1998،

أحمد ربيع خلف الله ،أبو بكر زيدان : "السياسات التعليمية وعلاقتها ببعض المتغيرات المجتمعية في مصر خلال الفترة من 1970إلى 1990"- المؤتمر الثاني عشر لرابطة التربية الحديثة بعنوان : السياسات التعليمية في الوطن العربي –المجلد الول – المنصورة - 1992.

أحمد ربيع خلف الله وأبو بكر زيدان :السياسة التعليمية وعلاقتها ببعض المتغيرات المجتمعية في مصر خلال الفترة 1970 -1990، السياسات التعليمية في الوطن العربي ، المؤتمر الثاني عشر لرابطة التربة الحديثة ببافشتراك مع كلية التربية جامعة المنصورة ، المجلد الأول ، في الفترة من (6-8) محرم 1413هـ/ 7-9 يوليو 1992) ، ص350.

أحمد ربيع عبد الحميد وابو بكر عيد زيدان ، السياسة التعليمية وعلاقتها بعض المتغيرات المجتمعية في مصر خلال الفترة 1970-1990 "،السياسات التعليمية في الوطن العربي – المؤتمر الثاني عشر لرابطة التربية الحديثة بالاشتراك مع كلية التربية جامعة المنصورة – المجلد الأول ، الفترة من 7-9 يوليو 1992 ص 30

أحمد محمد توفيق رستم, دراسة مدى عدالة توزيع الفرص التعليمية فى التعليم العام قبل الجامعى فى مصر, رسالة ماجستير, كلية الاقتصاد والعلوم السياسية, جامعة القاهرة,2006, ص:ص 180- 181.

أحمد محمود عبد المطلب : مدى فاعلية التعليم في تنمية الوعي الاقتصادي، ص 24-27

أسيا تعجل بإصلاح نظمها التعليمية ، ترجمة أسعد حليم ، مجلة رسالة اليونسكو ، مركز مطبوعات اليونسكو ، القاهرة ، يوليو ، أغسطس،1999 ، ص 17

أشرف العربي: ,ورقة مقدمة للمؤتمر الدولي الخاص بتحليل "أولويات الإنفاق العام بالموازنات العامة في مصر والدول العربية", شركاء التنمية, فبراير 2010م

أماني محمد محمد حسن : جماعات المصالح والسياسة التعليمية في جمهورية مصر العربية والمملكة المتحدة" دراسة مقارنة" – رسالة ماجستير غير منشورة- كلية التربية – جامعة عين شمس – القاهرة – 2001.

أمينه حلمي ، انعكاس برنامج الإصلاح الاقتصادي على سوق العمل المصري ، ص 50

أيمن محمد عبد الفتاح الخولي :اصول التعليم ، رؤى مستقبلية لتطوير التعليم في القرن الحادي والعشرين في جمهورية مصر العربية، دار الراتب الجامعية، بيروت ، لبنان ،2001، ص 51.

إيهاب السيد محمد علي: " دراسة تحليلية لسياسة التعليم في مصر خلال الثمانينيات" – رسالة دكتوراه غير منشورة – كلية التربية – جامعة عين شمس – القاهرة- 1994.

بدر الدين علي : التعليم الجامعي والعمالة ـ التجربة الأمريكية ،ـ في الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ،ـ المؤتمر السنوي الرابع (نظم التعليم وعالم العمل)،

بدر سعيد علي الأعبري :" دراسة تحليلية لواقع السياسة التعليمية في الجمهورية اليمنية " ، السياسات التعليمية في الوطن العربي ، المؤتمر الثاني عشر لرابطة التربية الحديثة ،كلية التربية جامعة المنصورة ، المجلد الأول ، يوليو 1992،

برنامج حقوق الإنسان التابع لصندوق السلام بالتضامن مع معهد جاكوب بلوستين لترقية حقوق الإنسان " بناء مؤسسات حقوق الإنسان / مرشد في كيفية بناء و تقوية و استمرار المنظمات "، أعيد إصدارهفي دجنبر 1997 .

تقرير الاتجاهات الاقتصادية ، مركز الأهرام الاستراتيجي ، 2006.

تقرير الاتجاهات الاقتصادية الصادر عن مركز الأهرام الاستراتيجي عام 2006

التقرير الاستراتيجي العربي (2003ـ2004) ، مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية ، مؤسسة الأهرام ، القاهرة 2004

تقرير التنمية البشرية عن مصر عام 2010 ، الأمم المتحدة

توفيق إبراهيم ، "التحول الديمقراطي والمجتمع المدني في مصر 1998- 2005" ، القاهرة ، 2006 ،

ج.ب أتكنسون ، اقتصاديات التربية ، ترجمة / عبد الرحمن السايغ ـدار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ،1992، ص 64

جامعة الدول العربية ، معهد البحوث والدراسات العربية ، مشكلة البطالة في الوطن العربي ، ص 12

جلال أمين ، ماذا حدث للمصرين (تطور المجتمع المصري في نصف قرن 1945 - 1995)، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، 1999 .

جلال أمين ، مصر والمصريون في عهد مبارك (من 1981 حتى 2011)، دار الشروق ، الطبعة الثانية ، 2011

جمال أبو الوفا : دور الإدارة التعليمية في تحقيق السياسة التعليمية ، السياسات التعليمية في الوطن العربي ، المؤتمر الثاني عشر لرابطة التربية الحديثة ، كلية التربية جامعة المنصورة ، المنصورة ، المجلد الأول ،7-9 يوليو 1992ص203.

جمال محمد أبو الوفا :" دور الإدارة التعليمية في تحقيق السياسة التعليمية، السياسات التعليمية في الوطن العربي .

جيفري ساكس : نحو معدلات أعلى للنمو الاقتصادي في مصر، ترجمةد/ سمير كرم ن مراجعة د/محمود محي الدين ، سلسلة المحاضرات المتميزة ، المحاضرة الثالثة ، المركز المصري للدراسات اقتصادية ،

جين شارب ، من الديكتاورية إلى الديمقراطية إطار تصوري للتحرر ، مؤسسة ألبرت أنشتين ، الولايات المتحدة ، الطبعة الأولى ، ترجمة خالد دار عمر، ص 26

www.aeinstein.org

حامد عمار : مقدمة كتاب ؛ طلعت عبد الحميد : التعليم وصناعة القهر (القاهرة ، دار ميريت للنشر والمعلومات، 2000) ص11

حسين كامل بهاء الدين : التعليم والمستقبل (القاهرة ، مؤسسة الأهرام ، 1997) ص ص 28-30

حسين كامل بهاء الدين ، التعليم والمستقبل ، دار المعارف للنشر، 1997.

خافيير بيريز دي كويلار وآخرون : التنوع الأساسي المبدع (تقرير اللجنة العالمية المعنية بالثقافة والتنمية) ، مركز مطبوعات اليونسكو ، القاهرة ، 1998 ، ص 65 .

الخطة الإستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر 2007/ 2008 ، 2012/2011، إصدار وزارة التربية والتعليم ـ مصر

د. أحمد زويل - عصر العلم - تقديم نجيب محفوظ - دار الشروق الطبعة الثانية عشر 2010.

د. حسن أبو طالب ، العنف في الانتخابات البرلمانية 2005 ، في انتخاب مجلس الشعب ، مرجع سابق . د. عمر هاشم ربيع ، تعميم انتخاب مجلس الشعب (2005-1964)

د. عبد الجواد بكر ، السياسات التعليمية وصنع القرار ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الطبعة الأولى 2003 ،

د. محمد حسين أبو الحسن ، احذروا الخطر قادم من الصعيد ، جريدة الأهرام ، مؤسسة الأهرام للنشر والتوزيع ، العدد47094 ، السنة 140 ، نوفمبر 2015.

د. هويدا علي رومان - رمزي زكي ، الطبقة الوسطى في مصر - دراسة توثيقية تحليلية - وداعاً للطبقة الوسطى أكتوبر 2011 ، دار المستقبل العربي عام 1997 .

د. وحيد عبد المجيد ، موقع الأحزاب السياسية في التطور الديمقراطي : الأزمة وإمكانيات تجاوزها في مصر ، د. وحيد عبد المجيد (محرراً) : التطور الديمقراطي في مصر (القاهرة : مركز الدراسـات السياسية والإستراتيجية 2005م .

د. ولاء علي البحيري ورقة عمل المجتمع المدني والإصلاح السياسي في مصر من 2001 حتى 2005 ، ندوة ـ كلية الاقتصاد والعلوم السياسية جامعة القاهرة.

د.علي الدين هلال ، تطور النظام السياسي في مصر 1805ـ2005م ، مركز البحوث والدراسات السياسية ، جامعة القاهرة ، ط7 ، 2006م .

داليا فوزي الجيوشى , منة الله عصام محبوب ، مشاكل التعليم الجامعي في مصر، ورقة بحثية, مركز استطلاع الرأي العام, مركز دعم واتخاذ القرار, يناير 2007

دستور جمهورية مصر العربية ، الهيئة العامة للاستعلامات

دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي الجزء الأول ـ إصدار الهيئة القومية لضمان جودة التعليم ـ مصر 2005 .

راشد القصبي : الكفاءة الخارجية للتعليم الجامعي وسوق العمل ـ ص 23

روبرت ماكلين : "التجديدات والإصلاحات التربوية في البلدان الآسيوية" – مجلة مستقبليات (83) – المجلد الثاني والعشرين – العدد 3- 1992 ، ص435 .

سامية بفاغو ، بطالة خريجي الجامعات ـ إستراتيجية إقليمية للمواجهة ، مجلة البحوث التربوية ، جامعة المنوفية ، العدد الثاني ـ السنة الثامنة ، مارس 1992، ص 204

سعيد إسماعيل علي : التعليم والخصصة ، كتاب الأهرام فاقتصادي ، مؤسسة الأهرام، القاهرة، العدد 105، أول أكتوبر1997، ص 36

سليمان مظهر : النمور الصغيرة الزاحفة ،الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1998 ، ص 193.

سمير رضوان ، القوى العاملة العربية والواقع وآفاق المستقبل ، مجلة المستقبل العربي ، العدد 109 ، السنة العاشرة ـآذار / مارس ، 1988 ، ص 48

السيد ياسين : الديمقراطية والعلوم الاجتماعية ، دراسة حول مشكلات التبرير والنقد والالتزام ، مجلة العلوم الاجتماعية (الكويت ، جامعة الكويت ، العدد الأول ، المجلد الثاني عشر ، ربيع 1984) ص ص 7- 25 .

شيماء احمد, فاطمة الزهراء, التعليم في مصر .... عقبة في طريق التنمية ،, ورقة عمل مقدمة في إطار مشروع صوت المواطن, مركز ماعت للدراسات الحقوقية والدستورية, القاهرة, ص:ص 9- 12.

طلعت عبد الحميد : التعليم وصناعة القهر (القاهرة ، دار ميريت للنشر والمعلومات، 2000) ص24.

عاصم عبد الحق ، حقيقة وإبعاد مشكلة البطالة ، دائرة حوار مجلة العمل ، القاهرة ، إبريل 1995 ، ص 6.

عبد الباسط عبد المعطي : بعض المتغيرات الاجتماعية ـ ص 310.

عبد العظيم عبد السلام إبراهيم علي العطواني : العملية التربوية في رياض الأطفال في ضوء بعض معايير الجودة الشاملة ، تربية الطفل من ، مرجع سابق ، ص24. أجل مصر المستقبل ، الواقع والطموح ، المؤتمر السنوي الأول لمركز رعاية وتنمية الطفولة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، المنصورة ، 25-26 ديسمبر 2002 ،

عبد الغني عبود : الأيديولوجيا ، وعلاقتها بالتربية – في :عبد الغني عبود وآخرون : التربية المقارنة والالفية الثالثة ،لأيديولوجيا والتربية والنظام العالمي الجديد ، ص 31

عبد الفتاح احمد حجاج ، اتجاهات جديدة في تطوير التعليم الجامعي وإصلاحه ، مركز تطوير التعليم الجامعي , جامعة عين شمس , عالم الكتب, القاهرة 1993،

عبد الفتاح تركي : التركيب الطبقي وبنية التعليم العام ، رؤية استشراقية مصر 2005 ، الندوة العلمية الرابعة لقسم أصول التربية ، كلية التربية جامعة طنطا ، التعليم المصري ...تحديات الواقع ورؤى المستقبل ، الثلاثاء 19 أبريل 2005 ،ص 155

عزة محمد محمد العفيفي:(دور المجالس النيابية في صنع السياسة التعليمية - دراسة مقارنة بين جمهورية مصر العربية والمملكة المتحدة) رسالة دكتوراة – جامعة القاهرة (معهد الدراسات التربوية) 2000

عزمي بشارة , المجتمع المدني - دراسة نقدية ، المركز العربي لأبحاث ودراسة السياسات ، الطبعة السادسة ، 2012

عصام الدين هلال وآخر ، قضايا في علم اجتماع التربية المعاصر (القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ،2002) ص 52

علاء الأسواني - هل نستحق الديمقراطية - دار الشروق للنشر - الطبعة الأولى 2010 ،

علاء الأسواني ، مصر على دكة الإحتياطي ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، الطبعة الثانية 2011.

علي أحمد مدكور ، التعليم العالي في الوطن العربي ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 2000،

عوض مختار هلوده ، المدخل المنظومي لدراسة مشكلة البطالة في مصر ـ بحث مقدم إلى المؤتمر الأول للاقتصاد بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية (البطالة في مصر) في الفترة 20 -23 فبراير ، 1986 ، ص 8 .

فاتح سميح عزام " دور المنظمات غير الحكومية في الدفاع عن حقوق الإنسان " ، المجلة العربية لحقوق الإنسان، العدد 3 ، تونس ، 1996 .

فريدوم هاوس ، كتاب غير منشور " تقنيات العمل على رصد و توثيق حقوق الإنسان و الآليات المحلية و الدولية "عن: هوريدوكس www.huridocs.orgو" تقصي الحقائق و التوثيق " www.forumasia.org ، تاريخ زيارة الموقع 14نوفمبر 2015، الساعة 8,30 صباحاً .

المجالس القومية المتخصصة : المهارات اللازم تحقيقها في التعليم الأساسي ، تقرير المجلس القومي والبحث العلمي والتكنولوجي ، الدورة الثالثة والعشرون ، المانة العامة للمجالس القومية المتخصصة ، 1996/1995، ص ص163،162. .

مجمع اللغة العربية ، المعجم الوجيز ، طبعة وزارة التربية والتعليم ، القاهرة 2000، ص 328

محمد أمين النبوي :"نظام التعليم في ماليزيا " – في شاكر فتحي وآخرون : التربية المقارنة – بيت الحكمة للنشر والإعلام – القاهرة -1996، ص231

محمد توفيق نشر في الدستور الأصلي يوم 16 - 04 – 2010

محمد جواد رضوان ، السياسات التعليمية في دول الخليج العربية ، ط 2 منتدي الفكر العربي، عمان ، نيسان / أبريل 1990

محمد صبري الحوت و ناهد شاذلي ، تطوير التعليم الأساسي في مصر سياسته وإستراتيجيته وخطة تنفيذه – دراسة تقويمية ، مجلة دراسات تربوية (المجلد 7) الجزء 41 – الزقازيق – 1992 ص 110 .

محمد صبري الحوت وناهد شاذلي : تطوير التعليم الأساسي في مصر : سياسته واستراتيجيته وخطة تنفيذه دراسة تقويمية , مجلة دراسات تربوية ، المجلد (7) ، الجزء (41) ، الزقازيق ، 1992 ، ص 110.

محمد نصر مهنا ، الإدارة العامة الحديثة ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية 1998 ،

محمد نعمان نوفل : بعض الآثار المتوقعه لسياسة التكيف الهيكلي على التعليم ـ المجلة المصرية للتنمية والتخطيط المجلد الثالث ـ العدد الأول يوليو 1995 ص 117

محمود خليفة جودة محمد واقع التعليم في مصر ودور البرلمان المركز الديمقراطى العربي, قسم الدراسات الاجتماعية والثقافية, قسم الدراسات العربية, مشاريع بحثية

محمود شريف بسيوني - محمد هلال ، الجمهورية الثانية في مصر ، دراسة قانونية سياسية ، مرجع سابق.

مصطفى كامل السيد، التعليم العالي والسياسة في مصر، انظر:

المعايير القومية للتعليم في مصر الجزء الأول إصدار وزارة التربية والتعليم جمهورية مصر العربية 2003 .

معهد التخطيط القومي ، تقرير التنمية البشرية ، مصر، 1995 ـ ص 71

منى البرادعي : تحديات إصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر ، جريدة الأهرام ، مؤسسة الأهرام ، القاهرة ، 20 مايو 1996،

منى مصطفى البرادعي: تأثير سياسات الإصلاح والتكيف الهيكلي على التعليم والصحة في مصر ، بحث مقدم إلى ندوة شركاء في التنمية ، الجوانب الاقتصادية والاجتماعية للإصلاح الاقتصادي في مصر ـ مركز دراسات وبحوث الدول النامية ـ كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ، القاهرة ـ يونيو 1995

منير البعلبكي ، المورد قاموس إنجليزي عربي ، ط 33 ، دار العلم للملايين ، بيروت 1999 ،ميرفت صالح صالح : سياسة التعليم وإدارته في جمهورية مصر العربية ، في : شاكر محمد فتحي وآخرون : التربية المقارنة الأصول المنهجية والتعليم في أوروبا وشرق أسيا والخليج العربي ومصر ، بيت الحكمة ، 1998،

نهلة عبد القادر هاشم طه : ، دراسة مقارنة للعلاقة بين التشريعات التعليمية والسياسية في مصر وانجلترا، رسالة ماجستير غير منشورة , كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة 1992.

نهى حامد عبد الكريم: " صنع القرار في السياسة التعليمية في مصر" دراسة حالة " – رسالة دكتوراه غير منشورة- كلية الاقتصاد والعلوم السياسية- جامعة القاهرة- 2001.

هادية محمد أبو كليلة :" قوى الضغط وصنع السياسة التعليمية التحدي والإستجابة " ، البحث التربوي وصنع السياسة التعليمية (بحوث ودراسات) ، دار الوفاء ، الإسكندرية .

هادية محمد رشاد أبو كليلة : " قوى الضغط وصنع السياسة التعليمية التحدي والاستجابة ، مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية ، العدد (51) ، جامعة الزهر ، القاهرة ، أغسطس 1995 ، ص 287.

هاني رسلان ، القوى المحجوبة عن الشرعية ومرحلة الإصلاح ، في تقرير د . عمرو هاشم ربيع ، مصر والإصلاح عقب الانتخابات الرئاسية والبرلمانية، مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية ، الأهرام .

همام بدران زيدان: "السياسة وسياسات التعليم" دراسة تحليلية للمفاهيم والعلاقات" – مجلة دراسات تربوية –مجلد (2) – جزء (54)- رابطة التربية الحديثة – القاهرة - 1993 .

هويدا عدلي رومان ، التسامح السياسي المقومات الثقافية للمجتمع المدني في مصر ، رسالة دكتوراه مقدمة إلى كلية الاقتصاد والعلوم السياسية 1998م ، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان 2000م .

وزارة التربية والتعليم ، السياسية التعليمية الجديدة – مشروع تطوير التعليم–

)http:// www.emoe.org/develobmant/stratagy/index.html.(

وزارة التربية والتعليم ، مشروع مبارك القومي ، إنجازات التعليم في عامين- مطابع الوزارة. القاهرة 1993 ، ص 67

وزارة التربية والتعليم جمهورية مصر العربية : مشروع مبارك القومي انجازات التعليم في خمسة أعوام (1996-1991) ، مطابع روزاليوسف الجديدة ، القاهرة ،1996.

يحيى مصطفى كمال الدين" المشاركة الحزبية في إصلاح التعليم قبل الجامعي في كل من جمهورية مصر العربية وانجلترا والولايات المتحدة الأمريكية: دراسة مقارنة" رسالة ماجستير غير منشورة- كلية التربية – جامعة عين شمس – القاهرة – 2003.

Anne H. Ronning & Mary-Lousie Kearney, Graduate Prospects in a changing Society- (Paris: UNESCO-1998), P.149

BRUBACHER ,JOHN,Modern Philosophies of Education(Tokyo;Kogakusha company L.T.D.4th edition 1969) p4 ,

K. Watson, "Education policies in Multicultural Socities" (Op. Cit), p. 23

k. Watson, "Some contemporary problems" (Op. Cit), P.77

k. Watson, "Some contemporary problems" (Op. Cit), P.77

Koul, Lokesh : Methodology of Educational Reasearch (New Deihi , vikas Publishing House LTE) P418

Louisa Loveluck, Education in Egypt , key challenges (London , Catham Hous , 2012) p3

M.Trow.(Police analysis) ngohn hopkens : the international encyclopedia of educational evaluation (oxford: bergamon brass, 1990) bb 508 -508

Niccolo Machiavelli" the Discourse on the first tenv Books of livy" in the Discourse of niccolo Machiavelli(London Routledge and Kegan Panl 1950).

Pong S.L; "Access to Education in Peninsular Malyasia (Op.CIT) P. 240

Running A.H. & Kearney M.L; "Gradute Propects in A changing Society" (Op. Cit), p. 142

Sayegh R: Int. Year book of Ed. 1989 (Op. Cit), p. 100

T.V Post Leth. (Op.Cit), P.465

Unesco, Report of Education 1996, Table 5